JOING Isabelle
LORGNIER Nicolas
MIKULOVIC Jacques
BUI-XUÂN Gilles

L'INSTITUTION SCOLAIRE A-T-ELLE LES MOYENS D'AGIR CONTRE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE ?

Résumé : La recherche porte sur l'importance que peut avoir le mode de fonctionnement institutionnel sur le niveau de violence ressentie par les différents acteurs (élèves et professionnels) au sein d'une structure scolaire. 26 collèges publics français du département du Nord ont participé à l'étude. 3 192 élèves et 361 membres du personnel ont ainsi été interrogés. Les données obtenues permettent d'appréhender les modes de pensée et d'agir des élèves et des institutions ; elles ont été associées à un ensemble de facteurs habituellement utilisés pour tenter d'expliquer les phénomènes de violence. Le croisement de ces données a alors permis de dégager les facteurs susceptibles d'être les plus explicatifs du niveau de violence d'un établissement scolaire. Les résultats montrent que le fonctionnement institutionnel est déterminant dans le repérage de la violence. De plus, ils mettent en évidence un fonctionnement singulier et commun des institutions scolaires interrogées qui est susceptible de les fragiliser dans leur lutte contre la violence.

Mots-clés : Violence – Facteurs explicatifs – Fonctionnement institutionnel – École.

INTRODUCTION

La présence d'un effet établissement dans l'émergence de la *violence* à l'école a été largement démontrée. En effet, la politique et les pratiques pédagogiques (Hyman et Perone 1998, Galand *et alii* 2004), la cohérence entre les équipes pédagogiques, éducatives et de direction (Debarbieux *et alii* 1999), le climat scolaire (Welsh 2000, Carra 2009), l'ouverture sur l'environnement proximal (Moignard 2006) ou encore le style de direction (Rutter 1983) sont autant de facteurs qui sont susceptibles d'influencer le niveau de violence au sein d'un établissement scolaire. Par conséquent, il devient difficile d'envisager le phénomène de la violence à l'école autrement que comme un sujet binaire où l'École est autant à étudier que la violence elle-même. A cet égard, il est intéressant de souligner que le présent travail éclot dans un contexte d'actualité éducative tout à fait particulier. Il prend place dans des débats d'idées et une conjoncture de réformes dont il ne peut faire abstraction[1]. Étudier la violence scolaire nécessite donc de s'interroger sur le fonctionnement de l'école et son influence sur l'émergence du phénomène investigué. Car, si dans le domaine éducatif, « *la*

[1] Les réformes se multiplient n'épargnant aucune structure : la maternelle est mise à mal pour son manque d'efficience en bas âge, l'enseignement primaire et le collège doivent prendre en compte de nouveaux programmes, la réforme du lycée est en marche, les IUFM sont rattachés aux universités, la masterisation des concours de recrutement des enseignants est affirmée, l'évaluation de la recherche est activée et la réforme du statut des enseignants-chercheurs a largement été controversée.

France peut faire beaucoup mieux avec les mêmes moyens » comme le souligne le rapport Attali sur la libération de la croissance (janvier 2008), c'est qu'il « *ne faut pas être hypocrite et prendre en compte les faiblesses du modèle éducatif* » (Duru-Bellat et Dubet 2000) pour s'interroger sur les phénomènes qui touchent l'école. Dans un contexte où les pouvoirs publics cherchent à externaliser la gestion de la violence à l'école[2], ne faut-il pas reconsidérer la part de responsabilité de l'institution scolaire ? Finalement, l'institution scolaire subit-elle *la violence* ou est-elle susceptible de la générer par un fonctionnement inadapté ? Et dans ce cadre, a-t-elle les moyens d'agir ?

Le but de l'étude est alors d'identifier le fonctionnement des institutions scolaires et d'évaluer son impact sur le niveau de violence ressentie par les différents acteurs (élèves et professionnels). Il s'agit donc de proposer une approche singulière d'un *effet établissement*. Celle-ci se veut interactionniste (on ne saurait comprendre la violence sans envisager l'interaction qui lie les élèves et l'institution) et compréhensive (l'étude intègre l'ensemble des facteurs disponibles comme des éléments susceptibles d'expliquer la *violence*).

ÉCLAIRAGES THÉORIQUES ET MÉTHODE D'INVESTIGATION

Mesure du niveau de violence – de quelle violence parle-t-on ?

Dans la littérature scientifique, la définition du concept de *violence* est loin d'être une évidence si bien que les débats concluent parfois à l'impossibilité d'en construire une. De fait, « *les divergences sont toujours aussi vives et la question de la définition du concept est systématiquement reposée, que ce soit lors de réunions de travail entre chercheurs ou lors de conférences internationales* » (Blaya 2006, 19). Le fait qu'une définition du concept ne puisse pas faire l'économie ni du versant objectif (lié aux faits) ni de celui subjectif (lié aux individus) peut constituer une explication. Une définition de la *violence* par le versant objectif (la qualification et la quantification des faits) peut apparaître insuffisante à deux égards. Le premier est celui du risque de la non exhaustivité des faits : des insuffisances managériales, des omissions (« non-faits »), des inactions ou encore des divergences qui peuvent constituer des violences sans pour autant qu'elles soient qualifiables *in situ*. Ensuite, se pose le problème des normes. Pour définir des faits comme violents ou non, il faut avoir défini des repères normatifs. Or, ceux-ci varient en fonction des individus, des époques, des lieux, des structures sociales si bien que « *la violence dans son exercice et dans sa perception est socialement, spatialement et temporellement contextualisée* » (Bodin 2001, 11). Ces limites nous invitent alors à adopter une approche plus phénoménologique du concept et à définir la violence comme « *ce que l'individu définit comme tel* » (Debarbieux 1990). Ce positionnement donne une place importante à l'individu et donc à la subjectivité du concept. « *La violence est la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle. Cette désorganisation peut*

[2] Circulaire signée par Luc Chatel et Brice Hortefeux (septembre 2009) affirmant la volonté de « sanctuariser » les collèges et lycées. Le dispositif privilégie les « échanges entre les personnels spécialisés dans l'éducation et dans la sécurité ». Il prévoit l'installation de portiques détecteurs de métaux et d'une vidéosurveillance en fonction des besoins de chaque établissement. Des « équipes mobiles de sécurité » sont également crées dans chaque académie.

s'opérer par agression, usage de la force, consciemment ou inconsciemment, mais il peut y avoir violence du point de vue de la victime sans qu'il y ait nécessairement agresseur ni intention de nuire » (Debarbieux 1996, 45-46). Autrement dit, si la cause de la violence n'est pas toujours identifiable (il n'y a pas nécessairement d'agresseur), alors il nous semble plus juste de parler de *violence ressentie* à l'école. Pour ne pas confondre violence et insécurité (un enseignant peut éprouver de la violence alors qu'il se sent en parfaite sécurité dans son établissement) et pour donner du sens au malaise des acteurs (élèves et professionnels), nous questionnerons la *violence à l'école* par la *violence ressentie* par les différents acteurs. Ce positionnement scientifique de type phénoménologique n'occulte en rien une approche par les faits, mais redonne du sens aux « violences invisibles » comme peut l'être, par exemple, un climat scolaire négatif (Welsh 2000, Gottfredson 2001).

Identification du fonctionnement institutionnel

Si la définition de la *violence* pose problème, c'est néanmoins lorsqu'elle est appréhendée de manière empirique et objective (c'est-à-dire par la qualification et la quantification des faits) qu'elle fait le plus consensus chez les spécialistes de l'institution scolaire. Deux types de violence à l'école peuvent en effet être repérés : les faits graves dont la qualification pénale est évidente constituent le premier type. Ils sont largement diffusés par les médias et alimentent les discours sensationnels liés à cette problématique. Les atteintes les plus « dures » restent cependant exceptionnelles (Carra et Sicot 1997) et ne sont le lot que d'établissements isolés. Les petites violences quotidiennes faites d'incivilités constituent le deuxième type. Elles sont, comme le souligne Blaya (2006), un ensemble de faits cumulés, pénalisables ou non, de petits délits ou infractions non pris en compte qui, répétés, induisent dans le milieu scolaire une impression de désordre, un sentiment de non respect. Ce ne sont pas nécessairement des comportements illégaux, au sens juridique, mais « *des infractions à l'ordre conçu, rencontrées dans la vie quotidienne* » (Debarbieux 1996, 42). Ces violences reposant sur des « *échanges verbaux, des petits manquements au code de conduite établi par les équipes éducatives ou des difficultés relationnelles* » (Galand *et alii* 2004) sont largement répandues dans le système scolaire quel que soit l'établissement (Debarbieux 2003). Ce sont ces *micro-violences* (Debarbieux *et alii* 1999) c'est-à-dire « *ces petits manquements répétitifs et non les faits graves isolés, qui semblent avoir le plus d'impact sur la qualité de vie à l'école* » (Galand *et alii* 2004). C'est donc cette forme de violence qui fait symptôme à l'école et qui détériore fortement les conditions de travail si bien que c'est seulement 7 % des enseignants du second degré qui se disent « *très satisfaits de l'exercice de leur métier par rapport à l'idée qu'ils en avaient* »[3].

Ces constats nous amènent alors aux interrogations suivantes : est-il possible d'établir un parallèle entre les causes potentielles de la violence scolaire et les formes qu'elle est susceptible de prendre (faits graves occasionnels ou micro-violences quotidiennes) ? La manifestation d'un « fait grave » ne pourrait-elle pas s'expliquer par un dysfonctionnement majeur d'un des éléments du système éducatif (déficit socio-affectif de l'élève, humiliation par un professionnel, etc.) ? A l'inverse, la violence « contemporaine » à l'école plus diffuse et implicite ne pourrait-elle pas être la consé-

[3] *L'Express,* 2006, n° 2878 : « Profs : Le gâchis français », coordonné par D. Saubaber & A. Vidalie.

quence d'un système tout aussi diffus et implicite ? C'est en tout cas sur cette conjecture que repose ce travail. Autrement dit, il semble intéressant d'étudier le niveau de cohérence et de clarification des institutions scolaires et d'interroger son lien avec le niveau de violence ressentie (par les différents acteurs).

Dans cette étude, l'institution représente une unité d'apprentissage et de formation scolaire (un collège par exemple). Elle est considérée comme un système intégrant l'*univers* des usagers (les élèves et les familles), celui des professionnels et celui de l'environnement (Joing 2008). Elle est définie à la fois sous son acception étymologique liée à l'action (fonder, instituer) mais également comme le lieu, c'est-à-dire le produit de cette action. C'est parce qu'elle est une notion polysémique, équivoque et problématique (Ardoino 2003, 37[4]) qu'elle sera étudiée « en acte », au sein même des pratiques éducatives.

La diversité des institutions scolaires est repérée sur la base du modèle de la pédagogie conative développé par Bui-Xuân (1993, 1998). Il permet de caractériser les institutions en fonction du (des) principe(s) directeur(s) et du sens (structure, fonction, technique) qui les animent majoritairement. Un curriculum de fonctionnement institutionnel a donc été défini sur la base de ce modèle. Cinq étapes[5] ont été identifiées en relation avec le niveau de cohérence[6] et de clarification du système (plus une institution *avance* dans ce curriculum, plus le niveau de cohérence et de clarification est élevé) :

• Étape 1 : étape structurale ; une institution de base, un *fonctionnement* « spontané ».

Le « fonctionnement » institutionnel est spontané et intuitif ; il est basé sur le bon sens supposé partagé par les différents acteurs et sur le charisme, le dynamisme des acteurs. Il n'y a pas réellement de clarification, au sein de l'institution, des différents processus et procédures. Il s'agit d'un fonctionnement basique et empirique basé sur une tradition orale de l'institution : les projets n'existent pas ou ne sont pas formalisés et les professionnels sont principalement guidés par la volonté de « faire leur travail du mieux qu'ils peuvent » sans que des principes clairs de gestion de comportement aient été définis collectivement. Le travail en équipe est quasiment inexistant : lorsqu'il existe, il s'agit d'équipes ou de groupes affinitaires.

• Étape 2 : étape fonctionnelle ; une institution qui s'interroge, un fonctionnement incertain.

L'institution s'interroge un peu plus. Elle réfléchit davantage, *a minima*, et remet en cause éventuellement ses intuitions de départ. Les questionnements sont partagés avec une partie de « l'équipe ». Néanmoins, le fonctionnement reste incertain et empirique ; le niveau de clarification et de formalisation est assez faible. L'institution fonctionne encore principalement sur une tradition orale. Le travail en « équipe » est

[4] Jacques Ardoino reprend, ici, les contributions de René Lourau.

[5] En fonction des indicateurs retenus, une même institution peut se situer à différentes étapes sur le curriculum conatif. Elle peut, par exemple, être animée par une certaine technicité concernant les prises de décision et/ou le travail en équipe et être organisée par la structure (l'émotion, le bon sens) en ce concerne la formalisation des projets et la clarification des processus et procédures de fonctionnement. Ces étapes sont *théoriques*. Dans la pratique, il est possible qu'une institution ait développé une maîtrise dans certains domaines et qu'elle soit encore à un fonctionnement spontané dans d'autres. Cependant, l'hypothèse d'une tendance générale qui anime les institutions est émise.

[6] Le niveau de cohérence est défini comme le degré de prise en compte des caractéristiques des différents *univers* du système (usagers, professionnels, environnement).

difficile et la notion de « groupe » qualifie plus justement l'organisation collective : chacun reste isolé malgré des interrogations similaires. De nombreuses divergences éthiques, axiologiques et techniques existent. Les objectifs et projets lorsqu'ils sont formalisés ne sont en général pas partagés par l'ensemble des acteurs : il n'existe donc pas de projet commun[7].

• Étape 3 : étape technique ; une institution procédurière, un fonctionnement maîtrisé.

L'institution s'est interrogée sur la manière dont fonctionnent les structures performantes et a mis en place des routines de fonctionnement qui ont été clarifiées collectivement. Le fonctionnement est maîtrisé : l'équipe existe, partage des références téléologiques, déontologiques et axiologiques et affiche une cohérence de fonctionnement. Les procédures sont maîtrisées, le fonctionnement est systématisé, les *techniques* font l'objet d'une application stricte. Des projets sont définis ; les engagements et les moyens pour les amener à terme sont clarifiés.

• Étape 4 : étape technico-fonctionnelle ; une institution adaptative, un fonctionnement optimisé.

En plus de maîtriser des routines de fonctionnement, l'institution sait les adapter aux évolutions et besoins non seulement de la population scolaire accueillie mais également aux caractéristiques de son environnement et des professionnels. Le fonctionnement est optimisé : *l'institution* réfléchit à l'efficacité des techniques au regard de la singularité de la population accueillie et de son environnement et analyse les réussites des autres institutions. Les processus sont agiles, un système d'évaluation interne repère les défaillances du système et des régulations existent. Il y a une application réfléchie des techniques pour les rendre efficientes. *L'institution* travaille à proposer un système *intelligent* c'est-à-dire capable de s'adapter.

• Étape 5 : étape de l'expertise ; une institution experte, un fonctionnement innovant.

L'institution utilise, en plus des éléments des étapes précédentes, le charisme et le dynamisme des acteurs pour proposer un service singulier et innovant.

Identification du fonctionnement de l'élève confronté à une situation insatisfaisante

S'il est difficile de s'accorder sur une définition du concept de *violence*, il semble pour autant que l'estimation du caractère *violent* d'une institution scolaire soit consensuelle. En effet, celle-ci passe par une « évaluation » des comportements des élèves (Joing 2008). Dans l'acception courante et le monde professionnel, la définition de la violence est implicite et largement influencée par celle véhiculée par les médias à savoir celle « *"d'une violence à l'école", gommant l'idée d'une possible violence de l'institution et limitant le plus souvent cette "violence à l'école" à "la violence des élèves à l'école"* » (Mabilon-Bonfils 2007). Autrement dit, le degré de violence d'un établissement est largement dépendant de celui des usagers : l'évaluation du niveau de violence d'une structure passe par l'« évaluation » du comportement des élèves (jugé violent donc non-conforme aux attentes ou non-violent c'est-à-dire adapté au système). Si ce positionnement peut (et doit) bien évidemment être remis en cause, il rappelle néanmoins une évidence : on ne peut comprendre la violence

[7] Le projet commun est le premier élément qui fédère une équipe. Voir à ce sujet : R. Cayatte & D. Barrais (2007) *Fédérez votre équipe avec succès*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

à l'école sans chercher à comprendre le fonctionnement de celui qui l'utilise (de manière ostensible). En supposant que « *la violence soit une réponse en situation quelle qu'elle soit* » (Pain 2002) et qu'il y ait toujours une part de sens dans le comportement *violent*, alors il est nécessaire de s'interroger sur le fonctionnement de l'élève confronté à une situation insatisfaisante afin d'identifier si certains sont plus enclins à répondre par des comportements jugés violents.

Ainsi, toujours sur la base du modèle de la pédagogie conative développé par Bui-Xûan (1993, 1998), nous avons défini un curriculum de fonctionnement de l'élève confronté à une situation insatisfaisante dans lequel 5 étapes peuvent être identifiées en fonction du niveau d'intelligibilité[8] de la réponse et du (des) principe(s) directeur(s) et du sens (structure, fonction, technique) qui l'animent majoritairement :

• Étape 1 : étape structurale ; une réponse émotionnelle.

A cette étape, l'élève confronté à une situation insatisfaisante a une réponse instantanée que l'on pourrait qualifiée de « primaire ». Son intériorité étant menacée, il a un besoin vital de réagir. La défense du Moi est incontrôlée, quasi inconsciente. La réponse se situe en général dans l'agression ou la fuite.

• Étape 2 : étape fonctionnelle ; une réponse orientée.

L'intériorité de l'élève étant dérangée, l'élève éprouve le besoin de réagir tout en montrant qu'il a de bonnes raisons de le faire. La réponse est en général orientée et conduite consciemment vers le responsable de l'incident ou éventuellement une victime de remplacement.

• Étape 3 : étape technique ; une réponse conforme.

A cette étape, l'élève a intégré les attentes de l'institution et apporte une réponse conforme aux attentes institutionnelles (elle peut être de l'ordre de l'indifférence, de l'inaction ou d'aller en référer à un adulte de l'établissement).

• Étape 4 : étape technico-fonctionnelle ; une réponse adaptée.

L'élève apporte une réponse adaptée et réfléchie. Il évalue l'acceptable de l'inacceptable dans la situation et, en fonction de l'analyse qu'il en fait, il fournit la réponse la plus adaptée à la préservation et à la progression de son être. La réponse peut donc être de l'ordre de l'agression ou la manifestation d'une attitude plus conforme aux attentes de l'institution.

• Étape 5 : étape de l'expertise ; une réponse finalisée.

L'élève intègre une théorisation de la violence qui lui permet d'apporter une réponse finalisée.

Méthodologie

La méthodologie utilisée vise à identifier les institutions scolaires, d'une part dans leur curriculum conatif de fonctionnement (approche *globale* du fonctionnement institutionnel en fonction du niveau de cohérence et de clarification) et d'autre part sur des indicateurs[9] pouvant être pertinents pour expliquer un sentiment de violence. Ces caractéristiques d'établissement sont relevées dans le but de mesurer leur effet sur le niveau de violence ressentie par les différents acteurs (*effet établissement*).

---

[8] Au sens d'adaptabilité : plus l'élève évolue sur le curriculum, plus sa réponse est intelligente c'est-à-dire adaptée à la situation et à la préservation de son être et réfléchie.

[9] Indicateurs Pour le Pilotage des Établissements Secondaires (IPES) issus du tableau de bord des établissements.

Elle vise ensuite à identifier le fonctionnement des élèves confrontés à une situation insatisfaisante et de mesurer l'effet de cette caractéristique sur le niveau de violence ressentie par les différents acteurs.

Établissements participants

26 collèges publics du Nord ont participé à l'étude soit 12,8 % de la population cible (collèges publics du département du Nord). 9 établissements concentrent des difficultés scolaires et sociales et bénéficient d'une classification : parmi eux, tous sont classés en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) ; 2 établissements sont classés au titre du plan de lutte contre la violence (RELEV) et 1 collège possède la qualification d'établissement « sensible ». 17 établissements ne possèdent aucune qualification en relation avec leur population scolaire. Parmi les 26 établissements constituant l'échantillon, 5 collèges sont situés dans une Zone Urbaine Sensible (ZUS)[10].

La dernière enquête sociale départementale réalisée par l'inspection académique en 2004 classe les 203 collèges publics du Nord du plus défavorisé (1) au plus favorisé (203). Les résultats montrent une excellente validité écologique de l'échantillon retenu ; il est en effet très représentatif de la population cible dans sa répartition (Joing 2008).

Sujets interrogés

3 192 élèves ont participé à l'étude : 1 573 filles et 1 470 garçons (149 non réponses) ; 26,4 % d'entre eux sont des élèves de 6e, 23,1 % sont en 5e, 25 % en 4e et 25,2 % en 3e (0,3 % non réponse).

361 membres du personnel ont participé à l'étude. 73,9 % d'entre eux étaient des enseignants, 16,6 % des surveillants ou des assistants d'éducation, 3,8 % un Conseiller Principal d'Éducation (CPE), 3,4 % exerçaient une des fonctions suivantes : assistante sociale, médecin, infirmier, enseignant documentaliste, et 1,6 % était un personnel Administratif, Technique, Ouvrier, du service Social ou de Santé (ATOSS) autres que ceux mentionnés précédemment. Hormis une légère sous représentation de la catégorie « ATOSS », la structure de l'échantillon est relativement homothétique à celle d'une population d'un établissement scolaire.

Instruments

Afin d'appréhender le niveau de violence (ressentie par les acteurs) des institutions, l'ensemble des acteurs interrogés ont répondu à la question suivante : « *Sur une échelle de 1 (pas du tout de violence) à 10 (beaucoup de violence), à combien estimez-vous le niveau de violence dans votre établissement ?* ». Cette question permettait alors d'obtenir un score moyen sur 10 du niveau de violence pour chaque institution étudiée.

De plus, les élèves ont complété un questionnaire qui permettait de les situer dans le curriculum de fonctionnement lorsqu'ils sont confrontés à une situation insatisfaisante (annexe I).

Les professionnels ont, quant à eux, répondu à un questionnaire qui permettait de situer leur établissement dans le curriculum de fonctionnement institutionnel (annexe II).

[10] Territoire infra-urbain défini par les pouvoirs publics français pour être la cible prioritaire de la politique de la ville.

Il convient de souligner que les questionnaires utilisés ont été construits en deux parties ; à ce titre, ils présentent une bonne consistance interne ($r > 0,5$; Joing 2008). Les procédures de passation des questionnaires ont cherché à limiter le problème de « désirabilité sociale »[11] : anonymat, consignes aux élèves garantissant qu'il n'y avait pas de « bonnes réponses », recueil des questionnaires dans une boîte scellée pour les membres du personnel.

Le *tableau de bord* de chaque établissement qui est un document synthétique de sept pages dans lequel sont présentés les résultats des évaluations IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Établissements Secondaires) a été utilisé. Les indicateurs retenus pour cette étude ont été regroupés en six facteurs. Ils sont présentés dans le tableau 1.

Facteurs liés à la population scolaire accueillie	- Pourcentage de PCS (Professions et Catégories Professionnelles) défavorisées, moyennes et favorisées - Classement à l'enquête sociale départementale - Pourcentage d'élèves boursiers - Taux de retard de plus de 2 ans à l'entrée en sixième - Taux de réussite aux évaluations de sixième en français et en mathématiques
Facteurs liés aux moyens	- Nombre moyen d'élèves par classe - Taux d'encadrement (nombre de personnels d'éducation/nombre d'élèves) - Moyens financiers : Dotation Globale Horaire (par rapport au nombre total d'élèves) et Heures Supplémentaires Effectives (par rapport au nombre total d'élèves)
Indicateurs spécifiques de la violence	- Nombre de faits de violence signalés sur SIGNA (par rapport au nombre total d'élèves) - Nombre d'exclusions définitives et de conseils de discipline (par rapport au nombre total d'élèves) - Classification particulière (ZEP, ZUS, RELEV, sensible)
Facteurs liés aux pratiques éducatives	- Nombre d'actions péri-éducatives (par rapport au nombre total d'élèves) ; - Taux de doublement à l'issue de la 6e, de la 4e et de la 3e - Écart de points entre le contrôle continu et l'épreuve finale (au diplôme national du Brevet) en français et en mathématiques
Facteurs liés à la réussite scolaire	- Taux de réussite au diplôme national du Brevet - Moyennes obtenues en français, en mathématiques et en histoire-géographie (au diplôme national du Brevet)
Autres	- Coefficient d'attractivité (image de l'établissement) - Nombre d'élèves (facteur lié à la structure de l'établissement) - Taux de participation aux élections des représentants de parents d'élèves au conseil d'établissement (participation des familles)

Tableau 1 : Indicateurs issus des évaluations IPES retenus pour l'étude

La violence ressentie est donc étudiée comme variable dépendante. Le fonctionnement institutionnel, les indicateurs IPES retenus et le fonctionnement de l'élève confronté à une situation insatisfaisante sont étudiés en tant que variables indépendantes.

[11] Le mode d'administration visait à instaurer un climat de confiance et à limiter le problème de la « désirabilité sociale » c'est-à-dire la tendance à fournir les réponses les plus en conformité avec la norme ou « *les plus susceptibles de donner une image positive de soi* » ou de l'institution (Allaire 1988, 239).

RÉSULTATS

Facteurs associés à la violence

Une classification des données en deux *clusters*[12] a été mise en évidence et a été supervisée par la qualification « ZEP ». Ainsi, le premier *cluster* est constitué des neuf établissements classés en Zone d'Éducation Prioritaire (échantillon « ZEP ») ; les dix-sept autres collèges n'ayant pas cette qualification constituent le second *cluster* (échantillon « non ZEP »).

Des études corrélationnelles ont alors été réalisées pour déterminer les principaux facteurs associés au repérage du sentiment de violence à l'école. Les tableaux 2 et 3 présentent les facteurs significativement corrélés ($r > 0,50$) au niveau de violence ressentie par les élèves et les professionnels pour les établissements « ZEP » (tableau 2) et « non ZEP » (tableau 3).

	Facteurs	Violence ressentie par les élèves	Violence ressentie par les professionnels	Niveau de violence global (élèves et professionnels)
	Violence ressentie par les élèves	1.00	0.93	0.99
Facteur lié au mode de fonctionnement (curriculum conatif)	Fonctionnement institutionnel	- 0.84	- 0.75	**- 0.80**
Facteurs liés à la population scolaire accueillie	Fonctionnement des élèves (curriculum conatif)	- 0.60*	- 0.61*	- 0.61*
	Bourses	0.67	0.72	**0.71**
	PCS favorisées	(- 0.31)	- 0.51*	(- 0.45)
	Évaluation français 6e	- 0.81	- 0.89	**- 0.87**
	Évaluation maths 6e	- 0.69	- 0.73	**- 0.72**
Facteurs liés aux moyens	Taux d'encadrement	0.62*	0.72	**0.69**

* Étant donné la taille de l'échantillon « ZEP » (N = 9), un test statistique a permis de mettre en évidence que seules les corrélations de fortes intensités avec un coefficient supérieur à 0.66 sont à considérer comme significatives. Cette donnée invite donc à relativiser la significativité du résultat.

Tableau 2 : Coefficient de corrélation (r) des facteurs corrélés significativement, au seuil $p < .05$, au repérage de la violence pour les établissements classés « ZEP » (N = 9).

[12] « Clustering » de l'échantillon principal : le terme français se rapprochant le plus de ce terme anglophone est « amas ». Le *clustering* consiste à détecter des blocs homogènes pour éventuellement procéder à une modélisation séparée sur chacun des *clusters* identifiés. Il s'agit de « partitionnement de données » ou encore d'une classification.

	Facteurs	Violence ressentie par les élèves	Violence ressentie par les professionnels	Niveau de violence global (élèves et professionnels)
	Violence ressentie par les élèves	1.00	0.68	0.89
Facteur lié au mode de fonctionnement (curriculum conatif)	Fonctionnement institutionnel	(- 0.24)	- 0.59	**- 0.50**
Facteurs liés à la population scolaire accueillie	Classement de l'établissement	(- 0.40)	- 0.60	- 0.56
	Bourses	0.51	0.58	**0.60**
	Évaluation français 6e	- 0.63	- 0.57	**- 0.64**
	Évaluation maths 6e	(- 0.45)	- 0.54	**- 0.54**
Facteurs liés aux moyens	Nombre d'élèves par classe	(- 0.36)	- 0.54	- 0.51
	Taux d'encadrement	(0.35)	0.68	**0.59**
Facteurs liés à la réussite scolaire	Moyenne français au Brevet	(- 0.13)	- 0.56	(- 0.41)
	Moyenne maths au Brevet	(- 0.08)	(- 0.46)	(- 0.33)
	Moyenne Hist-Géo au brevet	(- 0.26)	- 0.54	(- 0.46)
Facteur lié à la structure	Nombre d'élèves	(- 0.03)	- 0.52	(- 0.34)

Tableau 3 : Coefficient de corrélation (r) des facteurs corrélés significativement, au seuil p <.05, au repérage de la violence pour les établissements « non ZEP » (N = 17).

En ce qui concerne les établissements situés en Zone d'Éducation Prioritaire, les résultats montrent que le niveau de violence ressentie est négativement et significativement corrélé au fonctionnement institutionnel (étape conative de fonctionnement) que ce soit pour les élèves (r = - 0,84) comme pour les professionnels (r = - 0,75). Autrement dit, plus le fonctionnement de l'établissement est cohérent et clarifié, plus le niveau de violence ressentie est bas. Ce résultat est également valable pour les établissements « non ZEP », notamment pour les professionnels (r = -0,59). Ainsi, chez les membres du personnel, un manque de cohérence et de clarification dans le fonctionnement institutionnel est associé à un niveau de violence élevé.

De plus, les résultats montrent que certains facteurs liés aux caractéristiques de la population scolaire accueillie sont également déterminants d'un niveau de violence élevé ou bas quel que soit le type d'établissement. En effet, le taux d'élèves boursiers ainsi que le niveau scolaire des élèves à l'entrée en sixième sont des facteurs associés au niveau de violence. Plus la population accueillie est défavorisée (pourcentage de boursiers élevé), de même que plus elle manifeste des difficultés scolaires (niveau faible aux tests d'entrée en sixième), plus le niveau de violence ressentie par les différents acteurs est élevé.

En ce qui concerne les établissements « non zep », il est intéressant de souligner que les facteurs liés à la réussite scolaire de la population accueillie sont également déterminants du niveau de violence ressentie uniquement par les professionnels. Autrement dit, plus les élèves ont des résultats scolaires faibles (moyennes obtenues au brevet des collèges), plus les membres du personnel ressentent de la violence. Ces

facteurs ne sont pas statistiquement significatifs pour le niveau de violence ressentie par les élèves.

L'étude des facteurs associés au niveau de violence ressentie par les différents acteurs met alors en évidence trois aspects. En premier lieu, il convient de souligner la récurrence du fonctionnement institutionnel comme indicateur du niveau de violence ce qui laisse supposer des possibilités d'intervention et de prévention importantes. Ensuite, les résultats rappellent l'importance des facteurs liés aux caractéristiques de la population scolaire. Enfin, ils révèlent une influence plus importante pour les professionnels que pour les élèves des facteurs relatifs aux caractéristiques (sociales et surtout scolaires) de la population accueillie (notamment dans les établissements « non zep »). Si les deux premiers aspects mettent en tension d'une part l'importance d'une responsabilité de l'institution et d'autre part la présence inéluctable d'un déterminisme social dans la question de la violence scolaire, le troisième aspect pourrait bien opérer une bascule en défaveur d'un quelconque déterminisme. En effet, en mettant en évidence une influence plus importante pour les professionnels que pour les élèves des facteurs relatifs aux caractéristiques de la population accueillie, les résultats ne révèlent-ils pas une institution qui aurait tendance à confondre difficultés des usagers et violence, décalage culturel et/ou décalage par rapport aux attentes en matière de résultats scolaires et violence ? Finalement, les professionnels n'auraient-ils pas des attentes qui seraient susceptibles de générer un sentiment de violence ? N'y aurait-il pas dans l'identité professionnelle[13] des enseignants un effet pervers des attentes ? En désirant un élève « standard » scolairement et culturellement, l'institution ne transforme-t-elle pas le « décalage » en une violence ressentie ?

Enfin, les résultats court-circuitent une nouvelle fois[14] une conception largement répandue sur le terrain qui voudrait faire de la mise à disposition de moyens (financiers, humains) une lutte efficace contre la violence. En effet, les résultats montrent une corrélation positive et significative entre les moyens alloués aux établissements (taux d'encadrement, nombre d'élèves par classe) et le niveau de violence ressentie. Ainsi, les structures qui possèdent le plus de moyens sont celles dont les acteurs (et notamment les professionnels) souffrent le plus de la violence. Il semble essentiel d'être prudent par rapport à ce résultat tant il est vrai que les structures bénéficiant de moyens supplémentaires sont souvent celles où le sentiment de violence est important (établissements « ZEP »). De plus, l'attribution de la qualification « ZEP » (permettant d'obtenir des moyens supplémentaires) semble stigmatiser et engendrer chez les acteurs un certain pessimisme (Guillaume 1998) qui est susceptible d'engendrer, par des effets d'attentes, un sentiment de violence élevé. Cependant, s'il apparaît difficile de concevoir les moyens comme préjudiciables, il est possible de s'interroger sur la capacité actuelle des institutions à utiliser efficacement cet atout supplémentaire. Au regard des résultats, il apparaît essentiel de se demander si les institutions ne gagneraient pas à s'interroger en premier lieu sur leur *intelligence* de fonctionnement avant de vouloir faire des moyens une utilisation efficiente.

---

[13] Identité très ancrée dans la défense de l'enseignement et de leur discipline (Dubet 2002).

[14] Les études scientifiques réalisées dans les pays occidentaux n'indiquent aucune relation systématique entre les moyens consacrés aux systèmes d'enseignement et le rendement de ces systèmes (Farley 1982, Good et Brophy 1986, cités par Galand 2001). De même, Dubet (2002) fait référence à C. Thélot et P. Joutard (1999 : *Réussir l'École*, Paris : Le Seuil) qui constatent que « tant sur le plan éducatif que sur le plan pédagogique, le taux d'encadrement n'a cessé d'augmenter ».

En tout état de cause, les résultats nous éloignent d'une vision fataliste de la violence scolaire et laissent à penser qu'il est possible d'agir, notamment par un fonctionnement adapté. A ce titre, il est nécessaire de s'interroger plus précisément sur les caractéristiques des institutions étudiées.

Fonctionnement des institutions interrogées

L'étude des moyennes arithmétiques obtenues pour chacune des institutions interrogées (N = 26) montre que la majorité des établissements (88,5 % ; N = 23) se situe entre une étape 2 et 3 sur le curriculum de fonctionnement institutionnel (figure 1). Autrement dit, il y a une tendance à un fonctionnement incertain. En effet, les moyennes d'établissement sont comprises entre 1, 89 et 3, 17 (M. = 2, 53) avec un écart type de 0, 29 ce qui signifie que 68 % des institutions interrogées se situent entre 2, 24 et 2, 82 sur leur curriculum de fonctionnement et 95 % d'entre elles se situent entre 1, 95 et 3, 11.

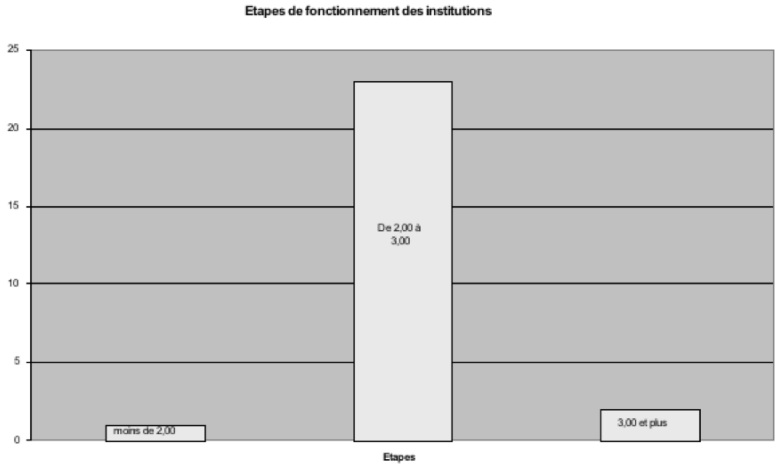

Figure 1 : Répartition des étapes de fonctionnement des institutions interrogées

Le fonctionnement des institutions scolaires interrogées est donc très homogène et caractéristique d'une étape fonctionnelle : l'institution s'interroge sans méthode. Les processus ne sont pas formalisés, ce qui limite les possibilités d'évaluation et d'adaptation.

S'il conviendra de revenir sur ce fonctionnement caractéristique, il faut néanmoins souligner l'importance des possibilités d'évolution pour les institutions. En effet, ce sont finalement des *micro-actions* qui permettent à l'institution de s'orienter plus vers une étape 2 ou plus vers une étape 3 et qui semblent avoir des *macro-effets*[15] sur le niveau de violence ressentie.

L'EFFET PERVERS DU FONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL ?

L'analyse des résultats nous pousse à croire que, non seulement les institutions portent en elles les moyens d'agir (le fonctionnement institutionnel est déterminant)

[15] Schelling T.-C. (2007) *Les macroeffets de nos microdécisions*. Paris : Dunod.

mais qu'en plus elles développent un mode de fonctionnement qui les fragilise dans leur lutte quotidienne contre la violence. En effet, si les institutions scolaires sont aussi massivement touchées par la problématique de la violence, n'est-ce pas parce que leur fonctionnement les amène à *jouer* l'équilibriste, à « marcher » à l'envers pour ne pas dire sur la tête ? En s'opposant à la culture *propre* de l'école française, les modes de pensée et d'agir développés par les institutions ne sont-ils pas préjudiciables ? Notre réflexion s'organise autour de trois aspects caractéristiques du fonctionnement des institutions interrogées : la culture de l'oral, le manque d'évaluation et la stigmatisation de la différence comme une source de mal-être.

Une culture de l'oral

Si la majorité des institutions scolaires interrogées ont un mode d'organisation caractéristique d'une étape fonctionnelle, elles sont alors caractérisées par un fonctionnement incertain dans lequel le niveau de clarification et de formalisation écrite est assez faible. Les références axiologiques, déontologiques, téléologiques ainsi que les procédures de fonctionnement n'ont pas été clarifiées collectivement. Les projets définis par l'institution ont une valeur purement administrative et, même si certains professionnels développent un sentiment d'unité, celle-ci reste très fragile au regard des divergences et du manque de clarification.

La fonctionnalité est donc caractérisée par une culture de l'oral (qui permet parfois de développer un sentiment d'unité) par opposition à une culture de l'écrit c'est-à-dire de formalisation et de clarification. Les professionnels interrogés tendront par exemple à penser spontanément que des principes d'éthique professionnelle ont été définis collectivement alors qu'au sein d'une même institution, chacun pourra mettre derrière la notion d'éthique ce que bon lui semble (Joing 2008). Le fonctionnement est donc basé sur un « bon sens » supposé partagé par tous et contribue à une certaine culture de l'oral en ne favorisant pas la clarification et la formalisation écrite des éléments qui structurent le fonctionnement institutionnel.

Or, il convient de souligner que le système éducatif prône en permanence une culture de l'écrit : les élèves sont régulièrement évalués sous cette forme et il leur est nécessaire pour réussir de développer cette compétence. L'institution semble donc attachée à cette valeur de l'écrit ; pour autant, elle ne la développe que rarement dans son mode de fonctionnement. Ce véritable paradoxe ne fragilise-t-il pas l'institution dans sa lutte contre la violence en lui faisant faire l'équilibriste ?

Un manque d'évaluation

La fonctionnalité caractérise également des institutions « inquiètes » qui s'interrogent sans méthode. Autrement dit, les institutions réfléchissent et mettent en place des actions mais, à cette étape, elles évaluent rarement l'efficacité de celles-ci. Ce fonctionnement, caractéristique d'une étape fonctionnelle (étape deux), introduit une incertitude quant à l'efficacité des actions entreprises et peut empêcher d'avancer étant donné l'absence des remédiations. Finalement, les institutions agissent et pensent que les actions mises en place sont bénéfiques pour l'élève ; néanmoins, elles l'interrogent rarement pour vérifier si elles lui sont réellement profitables. De même, elles pensent qu'il y a plus ou moins de violence mais rares sont celles qui disposent d'une méthode d'archives et/ou de mesure (Joing 2008). Ce manque d'évaluation favorise une nouvelle fois une posture d'équilibriste pour l'institution scolaire tant il est vrai que le système éducatif a une fonction nettement évaluative. Autrement dit, l'ins-

titution évalue en permanence les élèves, pour autant, elle a du mal à rentrer dans une culture d'évaluation pour elle-même.

Stigmatisation de la différence comme une source de mal-être

Enfin, les résultats mettent en évidence une influence plus importante pour les professionnels que pour les élèves des facteurs liés à la réussite scolaire sur le niveau de violence ressentie.

Autrement dit, il semble que la différence (c'est-à-dire le « décalage » entre les attentes et les résultats) soit stigmatisée comme une source potentielle de mal-être par les professionnels. L'institution semble donc vivre assez mal la différence et, dans le cadre d'une politique d'intégration voire d'inclusion (rappelée par la loi du 11 février 2005 qui demande d'accueillir l'autre dans toute sa différence), il est possible de se demander si l'institution ne développe pas là encore un mode de fonctionnement qui l'empêcherait d'avancer efficacement dans sa lutte contre la violence.

CONCLUSION

L'objet du présent article était d'interroger l'importance du mode de fonctionnement institutionnel sur le niveau de violence ressentie par les différents acteurs (élèves et professionnels). Les résultats ont montré que ce facteur est déterminant dans le sentiment de violence quel que soit l'acteur et quel que soit le type d'établissement scolaire.

Ils ont mis également en évidence un fonctionnement singulier des institutions scolaires interrogées qui est susceptible d'endommager leur lutte contre la violence. En effet, les modes de pensée et d'agir qui semblent les « paralyser » tournent autour d'une culture de l'oral (par opposition à une culture de l'écrit et de formalisation), et d'un manque d'évaluation (culture non évaluative), ces deux aspects mettant en péril le niveau de cohérence et de clarification de l'institution.

Il semble qu'il y ait aussi une stigmatisation de la différence (sociale, scolaire, culturelle) comme une source de mal-être (et de violence). Ces modes de pensée et d'agir pourraient être d'autant plus préjudiciables qu'ils s'opposent à la culture *propre* de l'école française : une culture de l'écrit que doivent développer les élèves, une fonction évaluative et une politique d'intégration-inclusion.

Si ces conclusions n'ont qu'une valeur interprétative, les résultats nous invitent néanmoins à développer des études complémentaires pour vérifier si ces décalages peuvent être considérés comme « violentogènes » pour les établissements scolaires. Ils viennent également étayer les nombreuses études internationales qui tendent à montrer que l'institution scolaire a les moyens d'agir (Benbenishty et Astor 2005, Gottfredson et Gottfredson 198, Payet 1995).

Isabelle JOING
Nicolas LORGNIER
Jacques MIKULOVIC
Gilles BUI-XUÂN
Laboratoire RELACS ER 3S - EA 4110
Université Lille Nord de France
i_joing@yahoo.fr

Abstract : The present research aimed to study the importance that can have the functioning of the academic institutions on representing violence as it is experienced by the individuals (pupils and professionals). 26 secondary schools from the Département du Nord (province in the north of France) participated in the study. 3 192 pupils and 361 staff members were so questioned. The data collected have allowed us to understand thinking and action patterns of pupils and institutions ; they were linked to a set of factors which are usually used to explain the occurrences of violence. Then, the most explanatory factors of the representing school violence were based on the cross-examination of those data. Results show that the institutional factor is crucial to the spotting of violence. Moreover, they enhance a singular functioning of the academic institutions involved, one that could hamper their struggle against violence.

Keywords : Violence – Explanatory factors – Institutional functioning – School.

Bibliographie

Allaire D. (1988) « Questionnaires : mesure verbale du comportement » – in : M. Robert *Recherche scientifique en psychologie* 9 (229-276). Québec : Edisem.

Ardoino J. (2003) « Le devenir de l'institution en éducation » – in : J. Ardoino, P. Boumard et J. C. Sallaberry (éds.) *Actualité de la théorie de l'institution. Hommage à René Lourau* (17-50). Paris : L'Harmattan.

Benbenishty R. & Astor R.-A. (2005) *School Violence in Context*. Oxford : University Press.

Blaya C. (2006) *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.

Bodin D. (dir.) (2001) *Sports et violences*. Paris : Chiron.

Bui-Xuân G. (1993). « Une modélisation du procès pédagogique » – in : G. Bui-Xuân et J. Gleyse (éds.) *Enseigner l'Education Physique et Sportive* (77-90). Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Bui-Xuân G. (1998) *Le Corps mobilisé*. Montpellier : HDR, Université Montpellier 1.

Carra C. (2009) *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF.

Carra C. & Sicot F. (1997) « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation » – in : B. Charlot et J.-C. Emin (éds.) *Violences à l'école : état des savoirs* (61-81). Paris : Armand Colin.

Debarbieux E. (1990) *La violence dans la classe*. Paris : ESF.

Debarbieux E. (1996) *La Violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : ESF.

Debarbieux E., Garnier A., Montoya Y. & Tichit L. (1999) *La Violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*. Paris : ESF.

Debarbieux E. (2003) *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. Rapport de recherche.

Dubet F. (2002) *Le Déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

Duru-Bellat M. & Dubet F. (2000) *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*. Paris : Le seuil.

Galand B. (2001) *Nature et déterminants des phénomènes de violence en milieu scolaire*. Louvain : Thèse, université catholique de Louvain.

Galand B., Philippot P., Petit S., Born M. & Buidin G. (2004) « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives » – *Revue des Sciences de l'Éducation* 30, 3 (465-486).

Gottfredson G.-D. & Gottfredson D.-C. (1985) *Victimization in schools*. New-York : Plenum Press.

Gottfredson D.-C. (2001) *Schools and delinquency*. Cambridge : University Press.

Guillaume F.-R. (1998) « Travailler en ZEP » – in : *Note d'information*. Ministère de l'Éducation Nationale n° 16.

Hyman I.-A. & Perone D.-C. (1998) « The other side of school violence : Educator policies and pratices that may contribute to student misbehaviour » – *Journal of School Psychology* 36, 1 (7-27).

Joing I. (2008) *Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence ? Approche conative des facteurs prédictifs de la violence à l'école*. Thèse, Université du Littoral Côte d'Opale.

Mabilon-Bonfils B. (2007) « Méconnaissance du politique, sciences sociales et représentations sociales : le cas des violences scolaires » – *Déviance et Société* 31, 2 (173-197).

Moignard B. (2006) *De l'école à la rue : la construction et la structuration des conduites et des pratiques déviantes et délinquantes des adolescents dans et autour de l'école dans les quartiers populaires : une étude comparative entre la France et le Brésil*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université Bordeaux II.

Pain J. (2002) *La Société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école*. Vigneux : Matrice.

Payet J.-P. (1995) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klinsieck.

Rutter M. (1983) « School effects on pupil progress : Research findings and policy implications » – *Child Development* 54 (1-29).

Welsh W.-N. (2000) « The effects of school climate on school disorder » – *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 567 (88-107).

Annexes

Annexe I : questionnaire destiné aux élèves

1ère partie

1. Quel est le nom de ton établissement scolaire ? :
2. En quelle classe es-tu ? (Entoure la réponse) * 6e * 5e * 4e * 3e
3. Tu es : * une fille * un garçon
4. Sur une échelle de 1 (pas du tout de violence) à 10 (beaucoup de violence), à combien estimes-tu le niveau de violence dans ton établissement ?

2e partie

Pour chacune des affirmations, choisis la réponse qui te convient le mieux, celle qui te vient le plus spontanément à l'esprit. Une seule réponse possible.

5. Si quelqu'un t'agresse (te pousse ou te bouscule) :
Tu te défends immédiatement en lui donnant un coup (E1),
Tu t'interroges sur son comportement tout en restant calme (dans un premier temps) (E4),
Cela t'énerve mais tu ne réagis pas brutalement (E3),
Tu l'insultes et tu lui demandes de ne plus recommencer (E2).

6. Si quelqu'un t'insulte ou insulte ta famille :
Tu le menaces en lui laissant une chance et une seule ! (E2)
Tu es énervé(e) mais tu te contrôles et tu ne réponds pas (E3),
Tu cherches une explication avant de réagir (ou pas) (E4),
Tu es prêt à te battre (E1).

7. Si tu es victime d'une injustice :
Tu te contrôles et tu restes calme (E3),
Tu t'en prends violemment au responsable de l'injustice (E2),
Tu restes calme et tu analyses les raisons avant de réagir (ou pas) (E4),
Tu as besoin d'extérioriser en criant ou en tapant contre un mur par exemple (E1).

3e partie

Imagine-toi dans chacune des situations et réponds à la question (une seule réponse possible)

8. Situation 1
Au début du cours d'EPS, tu déposes, comme tous les autres élèves de la classe, ton carnet de correspondance sur le banc de la salle de sport. Le cours se déroule normalement. A la fin de celui-ci, le professeur rend les carnets. Le tien n'y est plus… Tu contestes et certifies l'avoir déposé. Le professeur affirme que c'est impossible. Au cours suivant, tu bavardes un peu. Le professeur te rappelle à l'ordre. Tu acceptes la remarque et tu te tais malgré le fait que d'autres élèves bavardent également. Tu écoutes le cours et, peu de temps après, le professeur, énervé par les nombreux bavardages, demande à tous les élèves de la classe de sortir leur carnet de correspondance. Tu lui dis aussitôt que tu ne l'as pas, tu veux lui expliquer les raisons mais il ne veut pas savoir et répond d'un ton énervé et autoritaire : « si tu ne l'as pas, c'est une heure de retenue ! ».
Quelle est ta 1ère réaction, la plus spontanée ?
Cela t'énerve mais tu restes calme et tu iras voir le professeur à la fin du cours pour lui expliquer la situation et lui demander qu'il supprime l'heure de retenue (E3).
Tu t'énerves fortement, tu insultes le professeur ou l'établissement (« ce bahut est pourri ! ») (E1).
Tu comprends la réaction du professeur et tu te dis que tu iras régler la situation à la fin du cours. Tu te dis que, de toute manière, tu mettras tout en œuvre pour rétablir la justice (suppression de la retenue) (E4).
Tu t'énerves en affirmant que tu n'y es pour rien et en expliquant la situation. Tu cries que c'est injuste et que de toute manière tu n'iras pas à la retenue (E2).

9. Situation 2
Tu as passé une récréation agréable avec tes camarades ; malheureusement, la sonnerie retentit ce qui signifie que les cours vont reprendre. Tu te diriges vers l'escalier car ta salle se situe au 2e étage. Comme à chaque intercours, il y a beaucoup d'élèves et de bruits, il est difficile d'avancer. Tu réussis malgré tout à papoter avec un camarade quand soudain quelqu'un attrape violemment ton sac par derrière et le jette quelques marches plus bas. Le responsable rit avec ses camarades et s'en va en courant.

Quelle est ta réaction ?
Tu l'insultes, tu en discutes avec tes camarades et tu te promets de le retrouver pour lui faire la même chose ! (E2)
Tu cours le rattraper pour régler tes comptes (en le frappant ou l'insultant : il n'aura pas le dernier mot !) (E1).
Tu regardes qui est le responsable, tu récupères ton sac et tu iras éventuellement signaler l'incident à un adulte de l'établissement (E3).
Tu regardes qui est le responsable, tu analyses les raisons qui ont bien pu le pousser à faire cet acte. En fonction de ta réflexion, tu décides de réagir (de le retrouver ou de le signaler à un adulte) ou de laisser tomber (E4).

10. Situation 3
Une partie des salles de cours de ton établissement sont indisponibles. De ce fait, le 1er cours de la journée a lieu dans un préfabriqué installé temporairement. A l'intérieur, il fait froid et la salle est assez petite. Les chaises sont empilées au fond de la classe. Chacun est donc chargé d'aller en chercher une et de s'installer à une table (tables individuelles : il n'y a qu'une place assise par table). Tu es le dernier à prendre une chaise et, en voulant t'installer à une table, tu te rends compte qu'elles sont toutes déjà prises. Le professeur te demande alors de t'asseoir à côté d'un élève que tu n'apprécies pas et de partager la table avec lui.
Que fais-tu ?
Tu t'assois à l'endroit demandé mais tu iras voir le professeur à la fin du cours pour avoir son avis et pour expliquer ton mécontentement (E4).
Cela t'énerve mais tu acceptes ; ce n'est que pour 1 heure (E3).
Tu t'énerves et tu refuses formellement de t'asseoir là où le professeur te l'a demandé (E1).
Tu t'énerves et tu vas t'asseoir ailleurs car tu trouves que le manque de tables est inadmissible (E2).

4e partie

Question 11 : Évalue jusqu'à quel point les affirmations te correspondent (de 1 : pas du tout d'accord, à 4 : tout à fait d'accord)

a. Si tu te sens agressé (on te pousse ou on te bouscule), tu te défends immédiatement (E1).	1	2	3	4
b. Si tu te sens victime d'une injustice, tu te contrôles et tu restes calme (E3).	1	2	3	4
c. Si tu te sens agressé verbalement, tu cherches une explication avant de réagir (ou pas) (E4).	1	2	3	4
d. Si tu te sens agressé : quelqu'un te pousse ou te bouscule, cela t'énerve ; tu l'insultes et tu lui demandes de ne plus recommencer (E2).	1	2	3	4
e. Si tu as l'impression qu'on insulte ta famille, tu menaces la personne en lui laissant une chance et une seule ! (E2)	1	2	3	4
f. Si tu te sens victime d'une injustice, tu restes calme et tu analyses les raisons avant de réagir (E4).	1	2	3	4
g. Si tu te sens agressé (on te pousse ou on te bouscule), cela t'énerve mais tu ne réagis pas brutalement (E3).	1	2	3	4
h. Si tu te sens victime d'une injustice, tu t'en prends violemment au responsable de l'injustice (E2).	1	2	3	4
i. Si tu te sens victime d'une injustice, tu as besoin d'extérioriser en criant ou en tapant contre le mur par exemple (E1).	1	2	3	4
j. Si tu as l'impression qu'on t'agresse ou qu'on insulte ta famille, tu ressens l'envie de te battre (E1).	1	2	3	4

k. Si tu as l'impression qu'on t'agresse ou qu'on insulte ta famille, tu es énervé mais tu te contrôles et tu ne réponds pas (E3).	1	2	3	4
l. Si tu te sens agressé (on te pousse ou on te bouscule), tu te questionnes sur les raisons de cet acte tout en restant calme (E4).	1	2	3	4

Annexe II : questionnaire destinés aux personnels

1ère partie

1. Quel est le nom de votre établissement ?
2. Quel est votre fonction au sein de l'établissement ? (Entourez la réponse)
* Enseignant * personnel administratif/CPE * surveillant/AE * ATOSS *
3. Sur une échelle de 1 (pas du tout de violence) à 10 (beaucoup de violence), à combien estimez-vous le niveau de violence dans votre établissement ?

2e partie

Pour chacune des affirmations, choisissez la réponse qui vous paraît être la plus proche de la réalité. Une seule réponse possible.

5. En ce qui concerne les orientations générales de votre établissement :
Aucun objectif n'a été défini ou je n'en ai pas connaissance (E1)
J'ai connaissance des engagements de l'établissement car ils ont été présentés, discutés et diffusés à l'ensemble des personnels (E3)
Les objectifs ont été définis, ils sont présentés dans le projet d'établissement (E2)
J'ai connaissance des objectifs de l'établissement, chaque équipe travaille activement pour les atteindre ; ces objectifs sont régulièrement évalués, les résultats sont diffusés et des régulations s'opèrent lorsque cela est nécessaire (E4)

6. Lorsqu'une décision est prise :
L'information est systématiquement diffusée et expliquée à l'ensemble des personnels (E3)
L'information est systématiquement diffusée et expliquée ; les moyens pour évaluer sa pertinence (auprès des élèves, des parents, des professionnels) sont prévus et présentés (E4)
L'ensemble des personnels en est en général informé (par affichage ou note d'information) (E2)
Un document est émis et diffusé au personnel uniquement en cas de dysfonctionnement grave (E1)

7. Le projet d'établissement :
Ne présente pas de diagnostic de l'établissement ou présente un diagnostic très sommaire (caractéristiques très générales de la population scolaire) (E1)
Présente un état des lieux de l'établissement reprenant les points forts, les points faibles, les opportunités, les menaces (E2)
Intègre dans son diagnostic les résultats des dernières évaluations de l'établissement (résultats scolaires, violence, climat, atteinte des objectifs, etc.) (E3)
Présente un diagnostic complet de l'établissement s'appuyant sur les dernières évaluations et reprend des éléments de comparaison avec d'autres institutions performantes (E4)
Il n'y pas de projet d'établissement ou je n'en ai pas connaissance (E1)

8. Dans votre équipe disciplinaire :
Il y a des échanges ponctuels qui permettent d'avancer (E2)
Il y a plus de division que de coopération (E1)
Il y a un objectif commun d'amélioration des pratiques ; des évaluations régulières permettent de réguler les objectifs fixés (E4)
Des objectifs et des orientations communes ont été préalablement définis (E3)
Je suis seule dans ma discipline (non réponse)

9. En cas d'incident :
La direction s'engage, repère les dysfonctionnements éventuels de l'institution et régule le protocole de prévention des violences en place dans l'établissement (E4)

Il existe un protocole de signalement des incidents, la direction s'engage selon ce protocole (E3)
Les échanges avec les collègues ou avec des proches permettent de libérer la tension et les émotions (E1)
Vous avez le soutien de la direction et une décision est prise (E2)

10. Lorsque vous élaborez des choix professionnels (didactiques, pédagogiques, administratifs, éducatifs, etc.) :
Vous vous référez essentiellement à des pratiques usuelles, de bon sens (E1)
Vous vous référez aux exigences des élèves (recueillies dans des groupes de parole ou autres) et aux attentes de la direction (formulées dans des documents diffusés) (E3)
Vous vous référez aux exigences des élèves, de l'établissement et aux attentes de l'environnement (recueillies grâce à des enquêtes de satisfaction commanditées par la direction) (E4)
Vous vous référez aux pratiques usuelles que vous tentez d'adapter au contexte local (défini dans le projet d'établissement) (E2)

11. D'un point de vue global, vous considérez que dans votre établissement :
On réfléchit en équipe disciplinaire (ou affinitaire) sur des problématiques préoccupantes (E2)
Chacun fait son travail du mieux qu'il peut (E1)
Le système d'organisation est cohérent et ouvert sur l'extérieur : chacun des personnels développe une culture d'amélioration permanente (E4)
Le système d'organisation est clarifié et maîtrisé ce qui laisse peu de place à l'urgence et à l'improvisation. Des équipes existent et ont l'habitude de fonctionner ensemble (E3).

3e partie

Question 12 : Dîtes si vous êtes d'accord (OUI) ou pas d'accord (NON) avec les affirmations. Entourez la réponse.
Les affirmations se réfèrent aux pratiques de l'établissement dans lequel vous exercez.

a. Il n'existe pas de projet d'établissement ou celui-ci a une valeur formelle (il est rarement pris en compte par les personnels) (E1)	OUI	NON
b. L'établissement a défini des objectifs à atteindre mais ils ne sont pas partagés par tous les personnels de l'établissement (E2)	OUI	NON
c. Des principes d'éthique professionnelle ont été définis collectivement (E3)	OUI	NON
d. Le projet disciplinaire ou interdisciplinaire dans lequel vous êtes engagé prévoit une évaluation et une régulation éventuelle (E4)	OUI	NON
e. Vous êtes impliqué dans des projets d'innovation pédagogique (E5)	OUI	NON
f. En cas d'incident, la direction s'engage selon une procédure précise et connue (E3)	OUI	NON
g. Des enquêtes de satisfaction des élèves (groupes de parole par exemple), des professionnels et de l'environnement (partenaires, etc.) sont régulièrement mises en place (E4)	OUI	NON
h. Les rôles et responsabilités de chacun des acteurs de votre établissement (assistante sociale, infirmière, documentaliste, etc.) sont parfois mal définis (E2)	OUI	NON
i. Vous considérez votre établissement scolaire comme innovant (E5)	OUI	NON
j. En cas d'incident et en règle générale, vous n'avez pas le soutien et l'engagement de la direction (E1)	OUI	NON
k. Il y a peu de travail en équipe (E1)	OUI	NON
l. Il existe un projet disciplinaire mais chacun le met en pratique et l'évalue comme bon lui semble (E2)	OUI	NON
m. Les pratiques et les choix professionnels prennent en compte les objectifs du projet d'établissement (E3)	OUI	NON
n. Des évaluations internes sont régulièrement mises en place (résultats scolaires, niveau de violence, climat, etc.), les résultats sont diffusés et discutés pour une régulation éventuelle des pratiques professionnelles (E4)	OUI	NON
o. L'organisation de l'établissement est cohérente et clarifiée ce qui la met à l'abri des principaux risques (violence, perturbations, conflits inter personnels, etc.) ; les équipes peuvent travailler sereinement sur des projets innovants (E5)	OUI	NON