



Éric DEBARBIEUX
Benjamin MOIGNARD

ÉCOLE PRIMAIRE

ÉCOLE POUR TOUS ?

ENQUÊTE AUPRÈS DES PERSONNELS

ÉVOLUTION 2011-2023



Avec le soutien de



TABLE DES MATIÈRES

LE MOT DU PRÉSIDENT	3
INTRODUCTION.....	4
1. MÉTHODOLOGIE ET DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	5
1.1. L'ENQUÊTE DE CLIMAT SCOLAIRE	5
1.2. LA VICTIMATION	7
1.3. QUESTIONS NOUVELLES.....	8
1.4. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	8
VARIABLES PERSONNELLES	8
LIEU D'EXERCICE	11
2. RÉSUMÉ DU PREMIER ÉPISODE.....	12
2.1. SUR LE CLIMAT SCOLAIRE.....	12
2.2. SUR LA VICTIMATION DES PERSONNELS	13
2.3. LES ENFANTS GRAVEMENT PERTURBÉS	13
2.4. LES PERSONNELS ENTRE « VIOLENCE INSTITUTIONNELLE » ET « MALAISE SOCIAL »	14
3. UNE DÉGRADATION.....	15
3.1. SUR LE CLIMAT SCOLAIRE.....	15
3.2. VIOLENCE ET VICTIMATION DES PERSONNELS	18
SENTIMENT DE SÉCURITÉ	18
TYPE ET FRÉQUENCE DES VICTIMATIONS SUBIES	19
DIFFÉRENCES DANS LE RISQUE D'ÊTRE VICTIME.....	22
3.3. SUR LES ENFANTS À « TROUBLES DU COMPORTEMENT ».....	23
3.4. L'ÉPUISEMENT D'UN SYSTÈME	27
RAPPORT AUX COLLÈGUES ET À LA HIÉRARCHIE.....	27
LASSITUDE ET SOIF DE RECONNAISSANCE : LE GRAND RAS-LE-BOL	30
MISE EN CAUSE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE (COMME ELLE SE FAIT... OU NE SE FAIT PAS)	33
LE TRAVAIL EN ÉQUIPE COMME SOLUTION ?	35
L'INCLUSION SCOLAIRE : UN TRAVAIL DE (ET AVEC) DES SPÉCIALISTES ?	37
LA FORMATION COMME SOLUTION ?	38
UNE APPROCHE QUANTITATIVE DES SOLUTIONS CONTRE LA « VIOLENCE À L'ÉCOLE ».....	39
VERS LE DÉCROCHAGE PROFESSIONNEL ?	40
4. LA FORMATION.....	42
5. « NOUVELLES PROBLÉMATIQUES ».....	47
5.1. UNE LAÏCITÉ MENACÉE PAR DES CAUSES PLURIELLES ?	47
5.2. DES ENSEIGNANTS REMIS EN CAUSE ?	48
REMISE EN CAUSE DES CONTENUS ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT.....	48
L'ÉCOLE MODÉRATRICE	50
6. CONCLUSIONS : PRENDRE EN COMPTE LES VRAIES URGENCES.....	52

LE MOT DU PRÉSIDENT

OCTOBRE 2023



Vincent Bouba,

Président de L'Autonome de Solidarité Laïque

Depuis 120 ans, L'Autonome de Solidarité Laïque accompagne, soutient et protège les personnels de l'éducation confrontés aux risques de leurs métiers. Ce soutien est déployé dans tous les territoires, par toutes nos équipes, militants et collaborateurs.

Pour réaliser au mieux notre mission, nous observons très concrètement les réalités du terrain et informons les décideurs et l'opinion publique des situations que peuvent vivre les personnels afin de faire émerger des solutions permettant une amélioration de la situation.

Le baromètre du climat scolaire de L'ASL, que nous publions chaque année à partir de l'étude des dossiers de nos près de 500 000 adhérents, nous permet cette observation fine. Ainsi, nous possédons un regard raisonné et objectif sur le climat dans les établissements scolaires, et donc de ce que peuvent vivre les personnels grâce à l'étude des plus de 10 000 dossiers ouverts chaque année dans le cadre de notre accompagnement (conseils, écoute, prévention, accompagnement juridique, assistance, etc.). Nous mettons ainsi en évidence les problématiques qui sont récurrentes ainsi que celles qui sont émergentes. Notre association a donc une volonté forte de rendre compte de ce qui se passe au sein de l'école.

Aussi, en parallèle de notre baromètre annuel du climat dans les établissements scolaires, nous avons décidé d'associer les chercheurs universitaires Éric Debarbieux et Benjamin Moignard à ce travail d'observation empirique. Cette initiative de L'ASL, soutenue par la CASDEN Banque Populaire, nous permet de disposer de données précieuses pouvant œuvrer à la mise en place de solutions appropriées afin de favoriser un climat serein en milieu scolaire qui ne peut être que le seul garant des apprentissages.

Cette enquête n'est pas une première, puisqu'en 2012, nous nous étions également

associés à l'Observatoire international de la violence à l'école (OIVE) pour le rapport « L'école entre bonheur et ras-le-bol ».

Les personnels du 1^{er} degré ont ainsi été interrogés sur les thématiques incontournables afin de mesurer les évolutions engagées sur 10 ans (nature et formes de victimations, évolutions du rapport à la hiérarchie et à l'administration, relation éducative, rapport aux parents, nature et expériences au sein des équipes, inclusion, etc.).

Cette enquête complète également l'enquête dédiée aux personnels du 2nd degré que nous avons publiée en octobre 2022 (« À l'école de la défiance »).

Deux analyses sont ainsi confrontées. La première découle directement des situations des collègues que nous accompagnons ; la seconde est celle qui leur permet d'exprimer leur ressenti, de donner leur perception sur leur vécu.

Les résultats, quant à eux, confirment bien certains éléments du baromètre de L'ASL : l'école n'est pas un lieu où les personnels sont violentés au quotidien, mais un lieu où les problèmes sont fréquents et extrêmement présents et pesants. Cela doit pousser à une action politique forte ; les insultes, les menaces, les agressions envers les personnels ne sont pas tolérables.

Nous devons travailler tant avec le ministre de l'Éducation nationale qu'avec le ministre de la Justice pour permettre de réhabiliter de manière effective et concrète le respect et la protection envers l'ensemble des personnels d'éducation. C'est sans nul doute aussi ce qui permettra de réduire ce sentiment de défiance envers la hiérarchie qui s'est accru au fil des années.

C'est aussi un travail que nous poursuivons avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, parents d'élèves, intervenants au sein des établissements scolaires, partenaires, etc.

Les chercheurs citent également comme enseignement de cette étude la « mise en question forte de l'école inclusive ». Il nous a semblé important de mettre en miroir cette observation avec les remontées directes de terrain de L'ASL.

De notre côté, nous voyons plutôt deux problématiques distinctes lorsque nous parlons d'école inclusive.

La première concerne bien l'école inclusive, c'est-à-dire les élèves en situation de handicap, reconnus auprès de la MDPH. Bien que les moyens soient incomplets ou pas encore totalement déployés (accompagnement, formation, personnels, etc.), ces enfants sont déjà inclus au sein d'un dispositif spécifique dans l'établissement scolaire. Des progrès ont pu avoir lieu depuis la loi de 2005, mais des améliorations doivent être produites pour la qualité de l'accueil de ces élèves, sans pour autant négliger le bien-être et la charge de travail pour les personnels.

À cette première problématique, nous pouvons en ajouter une seconde qui concerne les élèves présentant de graves troubles du comportement. Ceux-ci n'ont pas de prise en charge au titre de la reconnaissance de leur handicap ; les délais de réponse et d'instruction de la MDPH ou du monde médical pouvant être longs.

Les personnels se retrouvent seuls et désemparés et ne peuvent en aucun cas assumer les manques et carences des acteurs institutionnels, notamment ceux du secteur du médico-social et de la santé.

Ce sujet doit absolument être traité, et nos travaux sont une véritable alerte destinée aux acteurs institutionnels afin qu'ils assument les responsabilités qui leur incombent.

C'est un combat que L'ASL a décidé de prendre à bras-le-corps pour soutenir l'ensemble des personnels de l'éducation.

INTRODUCTION

En 2012, l'Observatoire international de la violence à l'école et l'université Paris-Est Créteil livraient une enquête réalisée en 2011 auprès des personnels de l'école primaire avec l'aide de la Fédération des Autonomes de Solidarité sous le titre « L'école entre bonheur et ras-le-bol ». Il s'agissait d'une enquête de climat scolaire et de victimations auprès de ces personnels (Debarbieux et Fotinos, 2012). Par la suite, en 2015-2016, une autre enquête de même nature a été réalisée montrant déjà une évolution difficile avant même la nomination de Jean-Michel Blanquer comme ministre de l'Éducation nationale (Debarbieux et Moignard, in Debarbieux, dir., 2016 ; Debarbieux, 2017). Cette année enfin, en 2023, nous avons pu reproduire et compléter cette recherche avec l'aide renouvelée de L'Autonome de Solidarité Laïque (L'ASL) et de la CASDEN BP. Ce rapport complète celui que nous avons remis en octobre 2022 et qui portait sur les personnels du second degré, avec pour titre « L'école de la défiance », tant il apparaissait une chute spectaculaire de la confiance des

personnels envers la haute hiérarchie, mais aussi une aggravation remarquable des conflits entre ces personnels eux-mêmes (Debarbieux et Moignard, 2022). Les mêmes tendances peuvent-elles être observées dans le primaire et d'autres problématiques se font-elles jour, spécifiques à ce niveau d'enseignement ou rejoignant de nouvelles problématiques éducatives et sociétales liées entre autres à l'évolution sociopolitique de notre pays ? Ce sera l'objet principal de ce document.

Comme dans notre rapport précédent, nous entendons surtout livrer ici les éléments du débat. Nous nous réservons pour des publications ultérieures des interprétations plus fouillées, des croisements plus nombreux avec les enquêtes menées auprès des élèves. Mais il n'empêche que les données recueillies sont cruelles pour les politiques publiques, véritablement préoccupantes pour notre système d'enseignement. À l'heure où l'on met « l'éducation » au centre des « solutions »

pour répondre aux crises sécuritaires, comme aux crises économiques et sociales, il va sans dire que ce travail entend mettre un peu de raison dans le débat, sans rien mettre sous le tapis et sans langue de bois. C'est après tout le rôle de la recherche.

Après avoir présenté notre méthodologie et rassemblé les échantillons, nous résumerons dans une deuxième partie les éléments saillants des enquêtes précédentes, qui seront ensuite mis en perspective avec les évolutions récentes. Celles-ci montrent une nette dégradation de certains items utilisés dans l'étude du climat scolaire. Elles montrent surtout la non-prise en compte des problèmes les plus lourds vécus par les personnels qui étaient déjà présents en 2011 et qui s'aggravent dès 2017. Une quatrième partie montrera le surgissement de nouvelles problématiques qui inquiètent les professionnels et impactent leur travail au quotidien.



Éric Debarbieux,

Professeur émérite
en sciences de l'éducation
à l'université
Paris-Est Créteil



Benjamin Moignard,

Professeur en sciences de l'éducation
à l'université Cergy-Paris et Président
de l'Observatoire universitaire
international de l'éducation et
de la prévention (OUIEP)

1. MÉTHODOLOGIE ET DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Depuis 1991, avec différentes équipes, nous réalisons des enquêtes dites de « Climat scolaire et victimation » auprès d'élèves et de personnels (Debarbieux, 1996, 1999, 2011, 2012, 2017, Debarbieux et Moignard, 2022 par exemple). Comme nous le rappelons dans notre rapport de 2022, ces enquêtes ont connu un certain écho – sans prétendre d'ailleurs qu'elles soient les seules (Carra et Sicot, in Charlot et Emin, 1997). Sans exagérer leur importance, elles ont exercé une réelle influence, au point

que le ministère de l'Éducation nationale a su s'en emparer et, en les adaptant, se servir de nos protocoles de recherche pour des enquêtes nationales relativement régulières conduites par la DEPP. Surtout, en mettant en évidence l'importance de ce que nous nommons depuis fort longtemps les « microviolences répétées », pouvant aller jusqu'au harcèlement, ces enquêtes ont été un des outils d'alerte de l'opinion et des politiques publiques, en particulier lors des Assises nationales sur le harcèlement

à l'École, en 2011, première étape vers une prise en compte du phénomène par les pouvoirs en place, mais aussi par la presse.

Cependant, les enquêtes que nous avons pu mener auprès des personnels n'ont pas rencontré le même écho. Or, quelques certitudes doivent guider l'action et elles rendent nécessaires d'interroger également le public adulte.

1.1. L'ENQUÊTE DE CLIMAT SCOLAIRE

La locution « climat scolaire » est maintenant un passage obligé dans les circulaires administratives et dans la communication ministérielle, comme dans les pratiques évaluatives préconisées par exemple par le Conseil d'évaluation de l'École (CEE). Sa banalisation peut être à la source de bien des incompréhensions, voire des utilisations perverses, ce pour quoi nous apporterons ici de la manière la plus brève possible quelques précisions.

Le climat scolaire ne saurait se résumer à une simple étude du bien-être des élèves, auquel il n'est pas réductible. Selon son acception la plus commune chez les chercheurs (Cohen et alii, 2012), le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant, il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle. Cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu, mais l'école

en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école. En ce sens, il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, la qualité du leadership doivent être incluses tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants.

On comprendra donc aisément l'importance d'interroger les professionnels comme étant un des groupes sociaux essentiels de cette communauté scolaire. Cependant, ce groupe lui-même n'est pas un groupe unifié : les points de vue peuvent être très différents selon qu'on appartient au corps enseignant – lui-même subdivisé en sous-groupes suivant diverses appartenances – à la direction, à la vie scolaire ou aux autres catégories de personnels (médico-social, administratif, de service, etc.). En fait, avec notre expérience de centaines d'enquêtes locales de climat scolaire, nous pouvons dire que la divergence est la règle, le consensus l'exception. Souvent, cela se joue autour de la « discipline », du régime des « punitions » et du rôle de la directrice ou du directeur en école primaire. Cela se noue autour de la relation aux parents d'élèves ou de la prise en compte des élèves considérés comme « difficiles » et de la supposée inféodation des directrices et directeurs à l'Inspection. Plus loin encore, c'est tout le rapport à l'enchaînement hiérarchique qui est en jeu. Ce pour quoi nous pensons que les tentatives dites « d'autoévaluation » du climat scolaire sont un leurre¹ lorsque cette évaluation est sinon menée, du moins restituée, par une personne de l'équipe (et en particulier par la direction). Une véritable enquête de climat scolaire met à jour des désaccords. C'est vrai au niveau des enquêtes locales, c'est vrai au niveau des enquêtes nationales.

Pour opérationnaliser cette notion de climat scolaire, nous proposons depuis de nombreuses années une série d'une vingtaine d'indicateurs. Ils sont la plupart du temps déclinés dans des questions à échelle, en quatre points (par exemple : mauvais, plutôt mauvais, plutôt bon, bon) qui concernent principalement :

- L'évaluation générale du climat scolaire ;
- L'appréhension avant de prendre son service ;
- La relation entre élèves ;
- La relation des enseignants avec les élèves ;
- La relation des enseignants et de la direction avec les personnels de service ;
- La relation des enseignants avec la direction ;
- La relation élèves-personnels de services et avec les animateurs ;
- Le respect par les élèves ;
- Le respect par les parents ;
- Le respect par la hiérarchie proche ;
- Le respect par la haute hiérarchie ;
- La qualité de la vie d'équipe ;
- L'application de la discipline ;
- La punition ;
- La présence de violence ;
- Le sentiment de sécurité au sein de l'école ;
- L'appréciation du quartier environnant ;
- Le niveau de stress ;
- La prise en charge des élèves en difficulté de comportement ;
- La relation aux parents d'élèves.

Chacune de ces questions peut donner lieu à des questions complémentaires pour expliciter ou préciser les choix. De même, nous proposons aux répondants la possibilité de s'exprimer sur plusieurs aspects de leur métier : la qualité et l'adéquation au réel de leur formation, le sentiment de satisfaction personnelle, le souhait de quitter le métier, les propositions pour faire face à la violence et les propositions pour améliorer le climat scolaire dans leur école et ailleurs.

1. Voir à ce sujet le très intéressant point de vue proposé par Chantal Hémar et Gérard Reyre dans la revue *Management* (2019) : <http://www.magrh.reconquete-rh.org/index.php/articles/communication-5/99-hemard-5>

1.2. LA VICTIMATION

Le lien entre qualité du climat scolaire et victimation est un des acquis majeurs de la recherche, tant en France qu'à l'international. En tout état de cause, les recherches montrent qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être jouant un rôle prépondérant dans la prévention de la violence. Et cela est vrai tant pour les élèves que pour les personnels.

Les études sur la « violence » en milieu scolaire (et non sur la « violence scolaire », comme on le dit trop souvent) montrent en France comme à l'étranger que cette violence, quand elle existe, est rarement le fait d'une délinquance lourde, d'agressions majeures, mais bien plutôt de ce que nous nommons depuis des années des « microviolences » dont la répétition peut entraîner un stress majeur chez celles et ceux qui y sont quotidiennement exposés.

Reproduisons simplement cette conclusion du texte qui proposait une définition de la violence en milieu scolaire lors des États généraux de la sécurité à l'école en 2010 :

« Le débat est internationalement tranché sur l'inclusion dans le genre « violence à l'école » des violences « mineures » et des « microviolences » répétées. Le concept de school bullying, que nous pourrions traduire par « harcèlement et maltraitance entre pairs à l'école », est ainsi un concept fort employé dans les pays d'Europe du Nord, par exemple. Il appelle à la prise en compte de faits aussi ténus en apparence que les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités

du quotidien. [...] Même si la sensibilité de l'opinion publique à la violence des jeunes est exacerbée par des épisodes de violence spectaculaire, le nombre de délinquants juvéniles auteurs de violence dure est plutôt réduit, particulièrement en milieu scolaire. Denise Gottfredson, la grande spécialiste américaine du problème, affirme ainsi que la victimation en milieu scolaire n'a guère évolué dans ses formes entre ses premières études menées en 1985 et les études plus récentes (Gottfredson, 2001) : l'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs, les victimations sérieuses sont très rares. Dès 1985, ses enquêtes permettaient de montrer que le véritable problème tient à une haute fréquence de victimations mineures et d'incivilités (indignities) plus qu'à une délinquance dure. »

Ceci, présumons-le, est d'autant plus vrai en école primaire.

Aussi proposons-nous une série d'indicateurs qui peuvent tenter de recenser aussi bien les faits les plus « durs » que ces « microviolences », sachant que la plupart de ces indicateurs peuvent recevoir une acception juridique. Les indicateurs sont opérationnalisés par 60 questions qui recourent également des indications sur les auteurs, les lieux, les conséquences et l'éventuelle répétition des faits.

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

Les auteurs des violences ont été recensés : élèves, groupes d'élèves, parents (ou membre de la famille), personnels de l'établissement, hiérarchie (ajout 2023), intrus dans l'établissement, inconnus. Les lieux de commission des violences ont été considérés dans l'établissement, à la sortie de l'établissement, dans le quartier autour de l'établissement et dans un autre lieu, y compris les transports.

La fréquence des faits a été étudiée entre jamais, une ou deux fois, trois ou quatre fois et cinq fois et plus. Les conséquences étudiées ont été les conséquences médicales (ITT et suivi psychologique) et les signalements.

1.3. QUESTIONS NOUVELLES

Depuis la première enquête, et au vu des évolutions décelées dans la deuxième enquête comme dans les débats actuels, nous avons ajouté un certain nombre de questions qui portent sur des aspects institutionnels comme les relations avec la mairie ou les relations avec le collège du secteur et sur la réforme de la formation (INSPE). Certains aspects plus pédagogiques, et pour certains idéologiques, ont été également insérés : la modération des propos de certains élèves et leurs liens éventuels avec les théories du complot, la religion, les LGBTphobies, le racisme et la xénophobie. Nous avons également posé une série de questions sur la mise en cause des contenus d'enseignement (type de mise en cause, liens éventuels avec les théories du complot, la religion, les LGBTphobies, le racisme et la xénophobie, auteurs de cette mise en cause, réactions et aides apportées). À l'inverse, nous avons demandé si les répondants avaient été remerciés et par qui pour leur travail. Enfin, nous avons voulu connaître leur sentiment sur une remise en cause actuelle de la laïcité.

1.4. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

RAPPEL :

L'échantillon 2011-2012 était constitué de 11 820 répondants. 70,1% étaient enseignantes ou enseignants.

L'échantillon 2016 était constitué de 5 857 réponses. 71,4% étaient enseignantes ou enseignants.

L'échantillon 2023 est constitué de 8 206 réponses. 72,7% sont enseignantes ou enseignants.

L'échantillon total cumulé est donc de 25 883 réponses.

On trouvera ci-après un résumé de la constitution de l'échantillon 2022-2023 en fonction des principales variables indépendantes choisies. On remarquera que nous avons éliminé 109 réponses qui n'étaient pas suffisamment remplies (l'échantillon initial était de 8 315 réponses).

VARIABLES PERSONNELLES

Genre

Tableau 1

GENRE	Nb cit.	Fréq.
Non réponse	21	0,3 %
Une femme	7 194	87,7 %
Un homme	951	11,6 %
Non binaire	40	0,5 %
TOTAL OBS.	8 206	100 %

L'échantillon 2023 comporte 87,7 % de femmes. Ce chiffre est à mettre en perspective avec l'annuaire statistique de la DEPP qui montre que 85,1% des

enseignants sont des femmes, ce qui reste le cas dans notre échantillon avec 89% d'enseignantes (nous sommes donc dans l'intervalle de confiance). On notera également que dans certaines fonctions la part des femmes est très importante, en particulier les accompagnant-e-s d'enfants en situation de handicap qui sont à 92,4% des femmes.

Âge

Tableau 2

ÂGE 2 - C	Nb cit.	Fréq.
Non réponse	34	0,4 %
Moins de 30	201	2,4 %
De 30 à moins de 35	329	4,0 %
De 35 à moins de 40	675	8,2 %
De 40 à moins de 45	1 348	16,4 %
De 45 à moins de 50	1 729	21,1 %
De 50 à moins de 55	1 927	23,5 %
De 55 à moins de 60	1 495	18,2 %
60 et plus	468	5,7 %
TOTAL CIT.	8 206	100 %

D'après la note d'information n° 20.17 de mai 2020 de la DEPP, la moyenne d'âge des nouveaux enseignants augmente en France de manière forte, avec par exemple +2,6 ans entre 2008 et 2018 dans le premier degré, la moyenne se situant à 30 ans chez les néo-titulaires. L'âge moyen des enseignants et enseignantes du premier degré est de 45,2 ans. L'âge moyen des directrices et directeurs se situant à un peu plus de 51 ans, ce qui est également le cas pour les fonctions d'inspection et de conseil pédagogique. Avec une moyenne de 47,8 ans, notre échantillon est en conséquence situé dans l'intervalle de confiance.

NIVEAU D'ÉTUDES

Quel est votre plus haut niveau d'études ?

Tableau 3

NIVEAU DIPLÔME	Nb cit.	Fréq.
Licence	3 210	39,1%
Master/ DEA	2 041	24,9 %
Maîtrise	1 646	20,1%
Bac +2	596	7,3 %
École normale	346	4,2 %
Autre	184	2,2 %
Doctorat	143	1,7%
Non réponse	40	0,5 %
TOTAL CIT.	8 206	100 %

Le niveau d'études est généralement de bac +3 à bac +5, en étant bien entendu corrélé à l'âge et à l'ancienneté. Ainsi, les personnels répondant avoir plus de 20 ans d'ancienneté sont seulement 10,8 % à posséder un bac +5 contre 85 % des personnels ayant moins de 10 ans d'ancienneté, ce qui reflète les différentes réformes de la formation – ou de l'obtention d'un diplôme devrions-nous plutôt dire – initiale. Encore faut-il noter que la grande majorité des personnels de service et des AESH accompagnant d'élève en situation de handicap, et qui sont essentiellement des femmes, ont le plus souvent une formation de type non universitaire ou parfois pas de formation diplômante.

RECRUTEMENT ET ANCIENNETÉ

Au niveau du recrutement, et conformément à la tendance observée (note DEPP déjà citée), le nombre de personnes ayant exercé un emploi à plein temps avant d'intégrer l'Éducation nationale est important et concerne 33 % des répondants. 21 % des répondants ont exercé cet emploi 4 ans et plus. On sait que cette tendance tient à l'ouverture de concours spécifiques (entre autres pour titulariser les contractuels) et tend à vieillir la population des néo-titulaires. Cela dit, ces emplois restent essentiellement des emplois dans le domaine scolaire et éducatif, du moins pour les enseignantes et enseignants. Cela concerne effectivement 33 % des enseignants. Les personnels ayant le plus exercé hors de l'EN sont les AESH et les ATSEM (67 %), puis les personnels de service (à 44 %).

Les répondants sont assez peu – ce qui est logique au vu de la pyramide des âges dans l'EN – de jeunes débutants. 15,2 % ont moins de 10 ans d'ancienneté, 26,4 % entre 10 et 20 ans et 58 % ont plus de 20 ans d'ancienneté. C'est surtout le cas des directrices et directeurs d'école (68,5 % ont plus de 20 ans d'ancienneté dans notre échantillon).

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

Depuis combien de temps exercez-vous dans votre école actuelle ?

Tableau 4

TEMPS ÉCOLE 1	Nb cit.	Fréq.
Un an ou moins	1 081	13,2 %
2 ans	620	7,6 %
3 ans	579	7,1 %
4 ans	560	6,9 %
5 ans	619	7,6 %
6 à 10 ans	1 709	20,9 %
11 à 15 ans	1 257	15,4 %
16 à 20 ans	854	10,5 %
Plus de 20 ans	882	10,8 %
TOTAL CIT.	8 161	100 %

11 % des personnels enseignants déclarent travailler à temps partiel, ce qui est tout à fait conforme aux statistiques officielles.

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT ET FONCTION

Votre fonction ?

Tableau 5

FONCTION	Nb cit.	Fréq.
Professeur des écoles	5 704	69,5 %
Direction sans décharge	379	4,6 %
Direction avec un 1/4 de décharge	852	10,4 %
Direction avec décharge complète	365	4,4 %
Direction avec demi-décharge	292	3,6 %
Enseignant spécialisé	262	3,2 %
Autre	128	1,6 %
AESH	73	0,9 %
Psychologue de l'Éducation nationale	56	0,7 %
ATSEM	54	0,7 %
Conseiller pédagogique	15	0,2 %
Non réponse	10	0,1 %
Personnel de service	9	0,1 %
Inspecteur	5	0,1 %
Coordinateur REP	2	0,0 %
TOTAL OBS.	8 206	100 %

Le personnel enseignant est bien sûr le plus représenté, avec 69,5 % de professeur-e-s des écoles auxquels il convient d'ajouter les 3,2 % d'enseignant-e-s spécialisé-e-s, soit 72,7 %. 4,6 % sont des directrices et directeurs sans décharge, 4,4 % bénéficient d'une décharge complète et 14 % d'une demi-décharge ou d'un quart de décharge.

Les personnels de service, d'inspection et de conseil, les coordinateurs REP sont trop peu représentés pour que des conclusions puissent être véritablement tirées de leurs réponses.

Pour les personnels enseignants, il a été demandé de préciser le niveau d'enseignement et la classe.

À quel niveau enseignez-vous ?

Tableau 6

NIVEAU PE	Nb cit.	Fréq.
Maternelle	2 258	31,6 %
Élémentaire	4 656	65,2 %
SEGPA, ULIS, Classe spécialisée	232	3,2 %
TOTAL OBS.	7 146	100 %

Dans quelle classe enseignez-vous (plusieurs réponses possibles) ?

Tableau 7

CLASSE PE	Nb cit.	Fréq.
TPS	450	3,4 %
PS	1 476	11,1 %
MS	1 519	11,4 %
GS	1 454	10,9 %
CP	1 439	10,8 %
CE1	1 530	11,5 %
CE2	1 535	11,5 %
CM1	1 781	13,4 %
CM2	1 674	12,6 %
ULIS et spécialisée	246	1,8 %
SEGPA	65	0,5 %
Autres situations	138	1,0 %
TOTAL CIT.	13 307	100 %

LIEU D'EXERCICE

Une autre série de variables indépendantes vise à qualifier et situer le lieu d'exercice des répondantes et répondants.

ÉDUCATION PRIORITAIRE

En dehors des cas particuliers (IME, RASED, corps d'inspection ou conseillers, etc.), 19,2% des personnels exercent dans l'éducation prioritaire (la moyenne nationale selon la DEPP est de 20,4% en EP). La marge d'erreur est faible (il manque 1% d'écoles en REP+).

Tableau 8

EP	Nb cit.	Fréq.
Non	6 217	80,9 %
REP	936	12,2 %
REP+	535	7,0 %
TOTAL CIT.	7 688	100 %

En dehors du label officiel, nous avons demandé aux répondants de positionner leur école au niveau socio-économique.

Diriez-vous que les élèves de votre école font partie d'un milieu socio-économique :

Tableau 9

MILIEU SOCIAL	Nb cit.	Fréq.
Non réponse	36	0,4 %
Défavorisé	1 408	17,2 %
Plutôt défavorisé	1 756	21,4 %
Réellement mixte	3 269	39,8 %
Plutôt favorisé	1 478	18,0 %
Très favorisé	259	3,2 %
TOTAL CIT.	8 206	100 %

MILIEU URBAIN

L'importance de la population de la ville où est située l'école indique là encore une assez bonne représentativité : d'après l'INSEE, 30 millions de Français habitent dans des communes de moins de 10 000 habitants, soit 48,38 % ; 22 millions dans des communes de 10 000 à 100 000 habitants, soit 35,48 % et 10 millions dans des communes de plus de 100 000 habitants, soit 16 %. Notre échantillon montre la répartition suivante :

Tableau 10

POPULATION	Nb cit.	Fréq.
Moins de 10 000 habitants	4 081	50,8 %
De 10 000 à 100 000 habitants	2 915	36,3 %
Plus de 100 000 habitants	1 043	13,0 %
TOTAL OBS.	8 039	100 %

Cependant, on ne peut simplement rapporter les proportions liées au nombre d'habitants au nombre d'écoles et d'enseignants, ce qui est dû au maintien, très discuté et sans consensus réel, des écoles à faibles effectifs et multiniveaux – sans même parler des classes uniques – en milieu faiblement peuplé (zones rurales isolées et montagne).

Nombre d'élèves par classe

Tableau 11

NOMBRE ÉLÈVES PAR CLASSE	Nb cit.	Fréq.
30 et plus	193	2,7 %
29	179	2,5 %
28	425	6,0 %
27	480	6,8 %
26	620	8,8 %
25	870	12,3 %
24	889	12,6 %
23	650	9,2 %
22	592	8,4 %
21	399	5,6 %
20	435	6,2 %
19	182	2,6 %
18	176	2,5 %
17	113	1,6 %
16	125	1,8 %
11 à 15	644	9,1 %
10 et moins	92	1,3 %
TOTAL CIT.	7 064	100 %

Le nombre d'élèves par classe est dépendant de la fonction exercée. Ainsi, les classes de moins de 15 élèves sont tenues à 71% par des enseignants spécialisés. Il peut également s'agir de CP dédoublé (c'est le cas dans notre échantillon de 40% des CP en REP ou REP+). Avec une moyenne de 22,6 élèves par classe, notre échantillon est proche de la moyenne nationale officielle dont il est connu d'ailleurs qu'elle est une des plus élevées des pays de l'OCDE.

En résumé, nous pouvons affirmer la bonne représentativité de notre échantillon, réparti sur l'ensemble du territoire national.

2. RÉSUMÉ DU PREMIER ÉPISODE

Nos deux précédentes enquêtes avaient pointé un certain nombre de points majeurs, en positif comme en négatif, avec déjà une évolution défavorable de certains d'entre eux entre 2012 et 2016. Nous rappellerons ici les principales conclusions de la première enquête, qui sera la base comparative avec les enquêtes suivantes.

Voici ce que nous écrivions en octobre 2012 pour résumer les résultats de notre enquête (extraits) :

2.1. SUR LE CLIMAT SCOLAIRE

1 : Un climat scolaire largement positif...

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

2 : ... mais marqué par l'inégalité sociale

1 enseignant sur 10 estime le climat scolaire médiocre ou plutôt médiocre. C'est surtout le cas des enseignants les plus jeunes (moins de 6 ans d'ancienneté) ou des enseignants dans un dispositif de l'éducation prioritaire, qui sont 1 sur 6 à avoir cette vision négative du climat scolaire. L'effet cumulé de l'ancienneté et de l'exercice dans l'éducation prioritaire est considérable : les enseignants ayant moins de 6 ans d'ancienneté et étant dans l'éducation prioritaire sont 1 sur 4 à avoir une vision négative du climat scolaire. [...]

3 : La violence, variable essentielle et inégale

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

4 : L'importance de la vie d'équipe

Quelle que soit l'importance de l'inégalité sociale et des facteurs externes, des facteurs internes comme la solidarité des équipes ou la cohérence dans la gestion de la discipline sont au moins aussi importants que ces facteurs sociaux. Le sentiment de solitude, marqué par le manque de solidarité dans les équipes, est cause d'un effondrement du rapport à leur école – et sans doute à leur métier – de la part de ceux qui en souffrent [...]

2.2. SUR LA VICTIMATION DES PERSONNELS

1 : Une victimation limitée et essentiellement verbale

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

2 : Concentration des victimations sur un nombre restreint de personnels

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

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

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

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

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

4 : Une victimation très marquée par l'inégalité sociale

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

2.3. LES ENFANTS GRAVEMENT PERTURBÉS

1 : Les difficultés graves de comportement des élèves

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

2 : Comportements violents et exclusion scolaire

Les comportements violents génèrent une exclusion scolaire importante. Près d'un enseignant sur 4 déclare avoir dû demander la réorientation d'un de ces enfants perturbés et 1 sur 12 avoir dû faire exclure un ou des élèves perturbateurs de leur école. Cela mériterait bien sûr d'être précisé, mais révèle un important malaise dans les écoles françaises quant aux enfants agressifs.

2.4. LES PERSONNELS ENTRE « VIOLENCE INSTITUTIONNELLE » ET « MALAISE SOCIAL »

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

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

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

Les demandes d'aide tournent beaucoup autour des élèves difficiles et des élèves en difficulté, et particulièrement en cas de troubles du comportement. Ces demandes peuvent être des demandes d'exclusion, de sanctions, mais le plus souvent elles sont un appel à l'aide de spécialistes, formés. La diminution des personnels de RASED est un « casus belli » important vis-à-vis de l'institution. La demande de différenciation sociale des moyens est très présente, dans un but d'égalité républicaine.

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

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

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

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

3. UNE DÉGRADATION

Nos échantillons ne reposent pas exactement sur les mêmes questionnaires, ceux-ci ont évolué comme ont évolué les dénominations institutionnelles et les problématiques. Cependant, nous pouvons comparer de terme à terme les principales questions de climat scolaire et de victimation pour en étudier l'évolution entre 2011,

2016 et 2023, ou parfois seulement entre 2016 et 2023, certaines questions n'étant pas encore posées en 2011. Si certaines variables ne bougent guère, en particulier au niveau de la victimation des personnels par les élèves, il n'en va pas de même des variables portant sur le climat scolaire. Dans cette partie, nous mettrons en avant

les données quantitatives principales, nous réservant de les compléter par des éléments plus qualitatifs et largement explicatifs de la situation dans la quatrième partie. Nous garderons *grosso modo* la même structure que celle décrite plus haut pour résumer le rapport 2011.

3.1. SUR LE CLIMAT SCOLAIRE

Plusieurs indicateurs montrent une érosion continue de la perception du climat scolaire par les personnels interrogés, même

si celui-ci reste encore majoritairement positif. Nous passons en effet de 73,5 % de personnes tout à fait satisfaites ou plutôt

satisfaites en 2011 à 64,2 % en 2015-2016 et à 58,5 % en 2023. Cette dégradation est statistiquement très significative.

D'une manière générale, êtes-vous satisfait du climat scolaire dans cette école ?

Tableau 12 : Évolution 2011-2023 de la perception du climat scolaire (N=21075)

CLIMAT	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait	TOTAL
2011	6,4 %	20,1 %	60,9 %	12,6 %	100 %
2016	7,8 %	26,0 %	57,4 %	8,8 %	100 %
2023	12,3 %	29,3 %	51,3 %	7,2 %	100 %
TOTAL	9,1 %	25,4 %	56,1 %	9,4 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

Chi2 = 463,23, ddl = 6, 1-p = > 99,99%.

Cette évolution est mesurable aussi bien chez les directrices et directeurs que chez les professeurs des écoles. En effet, en 2016, les directrices et directeurs étaient 73,9 % à s'estimer satisfaits. Ils sont 67 % en 2023. Les enseignants étaient 61,2 % à se déclarer satisfaits en 2016, ils sont 55,8 % sept ans plus tard. Pour autant, ce ne sont pas les relations des enseignants avec les élèves qui sont mises en cause (ce qui est en accord avec les enquêtes auprès des élèves) : si 92 % des personnels déclaraient ces relations bonnes ou très bonnes en 2011, c'est encore le cas pour

91 % des répondants en 2023. De même, à la question posée dans les trois enquêtes « **D'une manière générale, pensez-vous être respecté par les élèves de cette école ?** », les réponses sont largement positives pour 91 % des répondants (93 % en 2011). Une nuance peut cependant être apportée : les AESH, les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires décrivant plus négativement (mais de manière encore très minoritaire à 17 %) les relations élèves-enseignants. **Une évolution plus importante se noue autour de la relation aux parents d'élèves.**

D'une manière générale, pensez-vous être respecté par les parents de cette école ?

Tableau 13 : Évolution du sentiment de respect par les parents d'élèves

RESPECT PARENTS	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	TOTAL
2011	1,5 %	13,6 %	65,9 %	18,9 %	100 %
2016	2,2 %	16,5 %	64,6 %	16,7 %	100 %
2023	4,9 %	22,6 %	60,1 %	12,4 %	100 %
TOTAL	3,0 %	17,9 %	63,3 %	15,8 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés
La dépendance est très significative.
Chi2 = 459,87, ddl = 6, 1-p = > 99,99%.

On passe donc de près de 15% de personnels ne se sentant pas respectés par les parents à près de 19% en 2016 et 27,5% en 2023. Le sentiment d'être respecté reste donc dominant, mais il s'effrite. Ce sentiment est dépendant de la fonction exercée : 21% des directrices et directeurs (quel que soit le niveau de décharge) ne s'estiment pas respectés, ainsi que 29% des enseignants et 36% de ceux qui exercent des fonctions peut-être jugées subalternes (personnels de service, AESH, autres).

Cependant, ce qui nous semble extrêmement intéressant dans les débats actuels parfois assez caricaturaux et teintés de xénophobie sur les responsabilités parentales, ce ne sont pas les parents des écoles situées dans un dispositif de l'éducation prioritaire qui sont jugés les moins respectueux. Si l'on croise la question sur ce respect ressenti et la variable portant sur l'appartenance à l'éducation prioritaire, on note, même de manière limitée, mais significative, un plus fort sentiment de respect par les parents dans l'éducation prioritaire.

Sentiment de respect par les parents suivant l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire (échantillon 2023)

Tableau 14

RESPECT PARENT	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	TOTAL
Non	5,0 % (318)	23,6 % (1 511)	60,2 % (3 854)	11,2 % (715)	100 % (6 398)
REP	4,6 % (44)	18,6 % (179)	60,0 % (576)	16,8 % (161)	100 % (960)
REP+	3,3 % (18)	17,4 % (96)	60,0 % (332)	19,3 % (107)	100 % (553)
TOTAL	4,8 % (380)	22,6 % (1 786)	60,2 % (4 762)	12,4 % (983)	100 % (7 911)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés
La dépendance est très significative.
Chi2 = 63,51, ddl = 6, 1-p = > 99,99%.

En interne, on note également un effritement très relatif de la relation au sein des équipes pédagogiques. Ainsi, en 2011 comme en 2016, 17 % des personnels estimaient que l'équipe n'était pas solidaire. Il s'agit de 24% en 2023. Cet effritement est fortement corrélé au sentiment que la discipline est moins bien respectée, mais ce sentiment est loin d'être majoritaire. En 2011 et 2016, 14% estimaient la discipline peu ou

pas appliquée, et 21,3% en 2023. Nous sommes donc loin de l'image fortement idéologisée d'une école « pétaudière » où règne un laxisme forcément post-soixante-huitard. À ce propos, notre analyse comprend une étude de la « punition » vue par les personnels. Rappelons que la question de la justice scolaire est un des éléments-clefs de l'évaluation du climat d'une école ou d'un établissement.

La question de la « violence » est centrale. Les thèmes les plus évoqués sont ceux de la violence et du manque du respect des règles ou de l'adulte. Les raisons liées au travail (manque de travail) ou au classique « bavardage » existent bien sûr (évoquées par 1 800 répondants), mais c'est bien la question du comportement et de la brutalité qui est centrale. Peut-on alors dire que la violence a augmenté dans les écoles primaires, entre élèves ? Et que peut-on dire en ce qui concerne cette enquête dans la victimation des adultes ?

3.2. VIOLENCE ET VICTIMATION DES PERSONNELS

La panique morale qui s'est emparée du sujet de la « violence » des enfants et des jeunes est remarquable en France, abreuvée par certains médias et influenceurs, relayée et entretenue par une bonne partie du personnel politique. Notre position n'a pas varié depuis nos premières études sur le sujet (voir par exemple Debarbieux, 1996) :

ni exagération ni négation. Or, contrairement à cette panique reposant en grande partie sur une exploitation éhontée du « fait-diversion », selon le mot de Bourdieu (1996), nos résultats ne confirment pas cette tendance à la hausse ni dans le ressenti des personnels ni dans la plupart des faits de victimation qu'ils auraient pu subir.

SENTIMENT DE SÉCURITÉ

Ainsi, à la question « **Y a-t-il de la violence dans cette école ?** » que nous avons posée dans les trois vagues d'enquête, la réponse

n'a guère évolué, avec même une légère, mais significative tendance à la baisse.

Tableau 18
Fréquence de la violence perçue par les personnels. Évolution 2011-2023

VIOLENCE	Très souvent	Plutôt souvent	Pas très souvent	Jamais	TOTAL
2011	5,2 %	21,1 %	67,0 %	6,8 %	100 %
2016	3,5 %	21,9 %	69,1 %	5,5 %	100 %
2023	5,2 %	20,5 %	64,6 %	9,6 %	100 %
TOTAL	4,7 %	21,1 %	66,7 %	7,5 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés
La dépendance est très significative.
chi2 = 125,20, ddl = 6, 1-p = > 99,99%.

Ce sentiment de violence est marqué socialement. Il est en effet plus répandu en éducation prioritaire (34,8% vs 23,2% estiment qu'il y a souvent ou très souvent de la violence dans leur école). On se gardera bien entendu d'assimiler éducation prioritaire et violence, 65,2% des personnels y exerçant estiment qu'elle n'y existe jamais ou pas très souvent.

Le sentiment de sécurité à l'intérieur de leur école reste largement dominant, même s'il s'est légèrement effrité. En 2011, 7 % des répondants disaient ne pas se sentir en sécurité, c'est le cas de 9,4 % d'eux douze ans plus tard. Toutefois, là encore, mais de manière réduite existe une différence entre l'éducation prioritaire et l'éducation

ordinaire : 13% vs 8% ne se sentent pas en sécurité. Ce qui implique à l'inverse que dans l'éducation prioritaire 87% des personnels se sentent en sécurité dans leur école. Si le sentiment d'insécurité lié au quartier environnant n'a pas évolué, restant autour de 12% des répondants, il est en revanche nettement plus marqué dans l'éducation prioritaire, et particulièrement en REP+. Il sera intéressant dans la suite de nos travaux – ce qui demandera du temps – d'étudier plus en détail les répartitions géographiques (régionales et départementales, ce que notre échantillon permettra de faire), car l'appellation « éducation prioritaire » est trop englobante et il peut y avoir de la distance d'une REP à l'autre – entre autres en fonction de la stabilité des personnels, par exemple.

Vous sentez-vous en sécurité dans le quartier autour de votre établissement ?

Tableau 19
Sentiment de sécurité lié au quartier (échantillon 2023)

QUARTIER	Pas du tout en sécurité	Pas très en sécurité	Plutôt en sécurité	En sécurité	TOTAL
Non	0,9 % (56)	6,2 % (397)	37,4 % (2 403)	55,5 % (3 562)	100 % (6 418)
REP	4,3 % (41)	25,9 % (249)	46,4 % (446)	23,5 % (226)	100 % (962)
REP+	8,9 % (49)	30,6 % (169)	46,1 % (255)	14,5 % (80)	100 % (553)
TOTAL	1,8 % (146)	10,3 % (815)	39,1 % (3 104)	48,8 % (3 868)	100 % (7 933)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 1109,07$, ddl = 6, 1-p = > 99,99%.

TYPE ET FRÉQUENCE DES VICTIMATIONS SUBIES

En ce qui concerne les victimations subies par les personnels, celles-ci n'ont guère évolué en qualité et en quantité entre les

différentes enquêtes. La violence physique reste très rare et les principales victimations restent verbales. Ainsi de **l'insulte** :

Tableau 20
Insultes envers les personnels, évolution 2011-2023

INSULTES	Jamais	1 ou 2 fois	3 ou 4 fois	5 et +	TOTAL
2011	58,8 %	28,0 %	7,1 %	6,1 %	100 %
2016	62,3 %	27,9 %	5,2 %	4,7 %	100 %
2023	62,2 %	26,4 %	6,1 %	5,4 %	100 %
TOTAL	61,1 %	27,3 %	6,2 %	5,4 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 44,05$, ddl = 6, 1-p = > 99,99%.

Comme on peut le remarquer, il n'y a qu'une évolution négligeable entre 2011 et 2023 (la valeur du χ^2 est en réalité très faible), même si elle est légèrement à la baisse. C'est en gros 38 % des personnels qui ont été insultés dans l'exercice de leur fonction durant l'année scolaire (ils étaient 41 % en 2011). Aucune différence quantitative n'est notable entre l'éducation prioritaire et l'éducation ordinaire (la dépendance n'est pas significative : $\chi^2 = 7,22$, 1-p => 69,86 %).

Sur le mode opératoire, on notera que l'utilisation d'internet reste très faible (2,8 % des personnels sont concernés ; ils étaient 0,8 % en 2011). Comme dans notre précédente enquête, cette proportion est plus faible en éducation prioritaire (0,8 %) qu'en éducation ordinaire (3,1 %).

Il n'y a aucune évolution quant à l'identité des auteurs d'insultes, avec une proportion non négligeable de parents d'élèves.

Si vous avez été insulté, était-ce :

Tableau 21
Auteurs des insultes envers les personnels suivant l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire (échantillon 2023)

AUTEUR INSULTE	Non réponse Non insultés	Par un élève	Par plusieurs élèves	Par un membre du personnel de l'école	Par un ou des parent(s) d'élève(s)	Par des inconnus intrus dans l'école	Par des inconnus à l'extérieur de l'école	Par un ou des ancien(s) élèves(s)	TOTAL
Non	57,2 %	12,3 %	3,4 %	3,0 %	22,6 %	0,1 %	0,9 %	0,4 %	100 %
REP	54,5 %	13,4 %	4,4 %	3,6 %	22,4 %	0,1 %	0,9 %	0,6 %	100 %
REP+	55,7 %	13,2 %	3,5 %	4,6 %	20,4 %	0,5 %	1,8 %	0,3 %	100 %
TOTAL	56,8 %	12,5 %	3,6 %	3,2 %	22,4 %	0,2 %	1,0 %	0,4 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est peu significative.

chi2 = 22,34, ddl = 14, 1-p => 92,81%.

On remarquera, comme dans toutes les enquêtes de victimation en milieu scolaire, que les agresseurs ne sont que très rarement des inconnus. On observera également qu'il n'y a pas de différence liée à l'éducation prioritaire.

La diffamation (item ajouté en 2023) touche 35,4% des personnels, ce qui est une proportion importante. Dans 9 cas sur 10, cette diffamation porte sur le travail (et 10% sur la vie privée). Les auteurs de cette diffamation sont là encore majoritairement des parents (26,1%) avec une différence marquée dans l'éducation prioritaire : les auteurs sont des parents à 27% hors éducation prioritaire et à 21% dans l'éducation prioritaire. En revanche, les auteurs sont des membres de l'Éducation nationale ou du personnel à 15% dans l'éducation prioritaire et 10% ailleurs.

En ce qui concerne **les menaces**, il n'y a aucune évolution entre 2011 et 2023. Nous restons à 19% des personnels s'en estimant victimes (en très légère baisse de 1%, peu significative). Les constatations sont les mêmes que précédemment : très peu d'auteurs inconnus ou intrus (moins de 0,6% des personnels concernés). Ce sont les parents d'élèves qui sont les plus cités (14% des personnels concernés). Ces menaces sont essentiellement des « menaces pour vous obliger à faire quelque chose », et pour 3,3% des personnels en éducation prioritaire vs 1,9% ailleurs, elles peuvent être des menaces de mort. Ces menaces sont très rarement des menaces avec arme (moins de 0,3% des cas concernent des armes à feu (1 seul cas), des objets contondants ou

des objets tranchants), sans évolution ni différence entre éducation prioritaire ou non.

La violence physique contre les personnels était relativement peu présente en 2011. C'est encore le cas en 2023, même si elle semble avoir légèrement augmenté.

Au niveau **des bousculades intentionnelles**, 5,6% en 2011, 5,6% en 2016 et 8,3% en 2023 des personnels sont concernés. Dans 8 cas sur 10, il s'agit de bousculades par un élève ou un groupe d'élèves, et dans 1 cas sur 10 (ce qui concerne 1% des personnels) par des parents. 0,3% a été bousculé par un autre membre du personnel et moins de 0,1% par des inconnus ou des anciens élèves. La quasi-totalité de ces bousculades ont lieu dans l'établissement (93,3%) ou à la sortie (5,5%). Dans la plupart des cas (87%), elles n'entraînent pas d'arrêt de travail, mais 0,5% des répondants ont obtenu une ITT de moins de 8 jours et 0,5% une ITT de plus de 8 jours. Il n'y a aucune différence sur la fréquence et les auteurs de bousculades intentionnelles dans l'éducation prioritaire.

Au niveau **des coups**, l'évolution est la même, légèrement, mais significativement à la hausse avec 7 % des personnels concernés en 2011 et 9% en 2023. Les auteurs de ces coups sont des élèves isolés, et quasiment jamais des parents ou des extérieurs (même si cela est statistiquement insignifiant, il y a plus de coups portés par d'autres membres du personnel, avec 5 cas, que par des parents (2 cas) ou des inconnus (aucun cas)...).

Si vous avez été frappé, était-ce...

Tableau 22
Auteurs des coups envers les personnels (échantillon 2023)

AUTEUR COUP	Nb cit.	Fréq.
Non frappé	7 471	91 %
Par un élève	662	8,1 %
Par plusieurs élèves	65	0,8 %
Par un membre du personnel de l'établissement	5	0,1 %
Par un ou des parents d'élèves	2	0,0 %
Par des inconnus intrus dans l'établissement	0	0,0 %
Par des inconnus à l'extérieur de l'établissement	0	0,0 %
Par un ou des ancien(s) élève(s)	1	0,0 %
TOTAL CIT.	8 206	100 %

Il n'y a aucune différence entre l'éducation prioritaire et ailleurs. La seule différence, significative, est avec l'éducation spécialisée et également le fait d'être AESH (14% des enseignants spécialisés et 38% des AESH témoignent avoir été frappés, mais on se rappellera que l'échantillon des AESH est limité, ce résultat est donc à prendre avec prudence). Les moins exposés semblent être les directrices et directeurs (un peu moins de 7%). Logiquement, dans 7 cas sur 10, le coup est porté « dans votre classe » et seulement 0,4% dans le quartier ou les transports. C'est bien au cœur du pédagogique que s'inscrit cette violence physique.

Dans 9 cas sur 10, ces coups n'ont pas entraîné d'arrêt de travail. Toutefois, 0,4% des personnels a eu une ITT de moins de 8 jours et 0,4% de plus de 8 jours. Par ailleurs, 5 personnes ont été hospitalisées et 1,4% (118 personnes) a bénéficié d'un suivi psychologique. De plus, 22% des répondants répondent avoir été frappés au

cours de leur carrière (en dehors donc de l'année en cours) et 0,9% (75 personnes) a dû prendre une ITT de plus de 8 jours. Cela peut paraître assez peu et le risque est faible, mais reporté au nombre d'enseignants du premier degré (328 911), cela représente 2 631 personnes.

Dans plus de 9 cas sur 10 (95%), les faits ont été signalés à la direction, à la hiérarchie et aux parents. Le suivi de l'incident n'est pas satisfaisant dans 7 cas sur 10.

Les blessures avec arme ne sont pas en augmentation dans les catégories explorées antérieurement : 2 cas avec arme blanche en 2023, comme en 2011, 1 cas par arme à feu. Toutefois, nous avons précisé les catégories et 7 cas par pistolet à billes sont recensés. Dans 6 cas sur 10, cela a nécessité une ITT, dont 3 de plus de 8 jours. Pour 4 cas, les auteurs sont des élèves, pour 1 cas des parents et pour 2 cas des inconnus en dehors de l'établissement.

1,4% des répondants a déposé plainte pour une violence physique à leur rencontre. Le dépôt de plainte est plus fréquent quand les auteurs de ce type de violence sont des parents (33%) que des élèves (9%). 7,6% des personnels déclarent avoir déposé une main courante pour des faits de violence physique à leur rencontre. 3,6% ont par ailleurs déposé plainte pour un vol, souvent commis dans leur véhicule. 3% ont été victimes d'un vol d'argent. Ces proportions n'ont pas varié dans le temps.

Le harcèlement et le cyberharcèlement sont présents, avec 17,6% de répondants s'estimant harcelés dans l'année (16,3% en 2011). 1,4% estime avoir été cyberharcelé (et 2,7% victimes de cyberviolence). Comme en 2016 (la question n'était pas posée en 2011), environ un tiers (32,9%) des répondants estime avoir été harcelé durant sa carrière antérieure, ce qui est donc très important.

Le type de harcèlement subi est essentiellement moral (84%) et rarement sexuel (9 cas recensés, soit 0,1% de l'échantillon). Le type des auteurs de ce harcèlement est le suivant :

Si vous avez souffert de harcèlement, le (ou les) harceleur(s) étai(en)t :

Tableau 23
Auteurs de harcèlement envers les personnels (échantillon 2023)

HARCELEUR	Nb cit.	Fréq.
Non réponse / non harcelé	6 801	82,9 %
Un ou des parent(s) d'élève(s)	578	7,0 %
Un autre membre du personnel de l'établissement	315	3,8 %
La direction	257	3,1 %
La hiérarchie hors établissement	124	1,5 %
Autre	71	0,9 %
Un élève	32	0,4 %
Plusieurs élèves	28	0,3 %
Un ou des ancien(s) élève(s)	0	0,0 %
TOTAL CIT.	8 206	100 %

On peut donc penser que les auteurs principaux de ce harcèlement sont les parents d'élèves. Cependant, ce n'est pas si simple. Le regroupement de certaines catégories laisse apparaître une autre configuration.

Si vous avez souffert de harcèlement, le (ou les) harceleur(s) étai(en)t :

Tableau 24
Regroupement des auteurs de harcèlement envers les personnels (échantillon 2023)

HARCELEUR	Nb cit.	Fréq.
Non réponse / non harcelé	6 801	82,9 %
Un ou des parent(s) d'élève(s)	578	7 %
Personnel de l'Éducation nationale	696	8,5 %
Autre	71	0,9 %
Élèves	60	0,7 %
TOTAL CIT.	8 206	100 %

Comme on peut le voir dans ce tableau, en regroupant les catégories touchant au personnel, ce sont ces personnels de l'Éducation nationale qui sont majoritairement les auteurs du harcèlement moral. À noter, quelle que soit la configuration retenue, la faiblesse des élèves en tant qu'auteurs. Au niveau du cyberharcèlement, ce sont les parents qui sont très majoritairement désignés comme auteurs (77 %).

Enfin, on notera la relative importance des demandes de protection fonctionnelle qui ont été faites par plus d'un répondant sur 10.

Avez-vous fait une demande de protection fonctionnelle pour des faits de violences physiques ou morales ?

Tableau 25
Demandes de protection fonctionnelle pour violence

PROTECTION FONCTIONNELLE	Nb cit.	Fréq.
Non	7 284	89,8 %
Oui, pour des faits de violences physiques	79	1,0 %
Oui, pour d'autres violences	752	9,3 %
TOTAL CIT.	8 115	100 %

Ces demandes d'après les réponses ont été satisfaites et efficaces dans un peu plus de la moitié des cas (52 %).

DIFFÉRENCES DANS LE RISQUE D'ÊTRE VICTIME

Nous avons déjà largement étudié les inégalités devant le risque d'être victime pour les personnels en lien avec l'appartenance ou non à un **réseau d'éducation prioritaire**, ou à leur fonction. **Contrairement à notre récente enquête sur le second degré**, elles ne sont pas très corrélées à cette appartenance. La **distinction zone urbaine-zone rurale** montre une victimation moindre au niveau des coups et au niveau des vols en zone rurale (10 % vs 15 % pour les vols ; 7 % vs 11 % pour les coups). Par contre, le harcèlement est plus souvent rapporté (19 % vs 16 %) et les auteurs sont d'abord les parents d'élèves (45,6 % vs 36 % en zone urbaine où à l'inverse les auteurs sont plus souvent des membres du personnel ou de la hiérarchie). Bref, le bonheur n'est pas forcément dans le pré.

En ce qui concerne les **fonctions**, nous avons pu noter plus haut que les personnels de l'enseignement spécialisé et les AESH sont apparemment plus exposés à des risques de violence physique de la part des élèves, mais ils le sont aussi au niveau des menaces (42 % vs 21 % en moyenne). Ils sont aussi plus souvent menacés par d'autres membres de l'Éducation nationale (30 % vs 10 %). Il est toutefois important de noter une nette différence, à la fois structurelle et sans doute liée à l'âge des élèves entre le spécialisé du premier degré et les enseignants en SEGPA, nettement plus victimes. Les directrices et directeurs d'école (et surtout des écoles à fort effectif, ayant des directrices et directeurs totalement déchargés) sont plus souvent victimes de menaces de la part

des parents d'élèves (82 % des auteurs de menaces contre les directions vs 59 % pour les enseignants).

Le **genre** est une variable explicative relativement peu opérante au niveau de la comparaison hommes/femmes, les femmes étant toutefois, même de manière limitée, un peu plus victimes au niveau des violences physiques par les élèves et au niveau du harcèlement. Cependant, on peut penser qu'à cet égard joue une variable cachée liée au caractère genré des postes de direction avec décharge complète, beaucoup plus réservés aux hommes. Le caractère genré de la victimation apparaît cependant, malgré la faiblesse numérique du nombre de répondant-e-s se déclarant non-binaires, qui sont systématiquement plus diffamé-e-s et agressé-e-s, voire harcelé-e-s.

Estimez-vous avoir souffert ou souffrir de harcèlement dans le cadre de vos fonctions depuis le début de cette année scolaire ?

Tableau 26
Harcèlement suivant le genre (2023)

HARCÈLEMENT	Oui	Non	TOTAL
Une femme	17,9 % (1 257)	82,1 % (5 768)	100 % (7 025)
Un homme	14,0 % (131)	86,0 % (802)	100 % (933)
Non binaire	40,0 % (16)	60,0 % (24)	100 % (40)
TOTAL	17,6 % (1 404)	82,4 % (6 594)	100 % (7 998)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 22,44$, ddl = 2, 1-p = > 99,99 %.

L'âge est peu explicatif en ce qui concerne les violences verbales. En revanche, il est nettement plus corrélé aux violences physiques.

Avez-vous été frappé dans le cadre de vos fonctions cette année ?

Tableau 27
Violence physique subie suivant l'âge (échantillon 2023)

ÂGE	Non	Oui	TOTAL
Moins de 30	82,5 % (165)	17,5 % (35)	100 % (200)
De 30 à moins de 35	85,9 % (280)	14,1 % (46)	100 % (326)
De 35 à moins de 40	86,5 % (582)	13,5 % (91)	100 % (673)
De 40 à moins de 45	90,0 % (1 208)	10,0 % (134)	100 % (1 342)
De 45 à moins de 50	90,7 % (1 556)	9,3 % (160)	100 % (1 716)
De 50 à moins de 55	92,8 % (1 773)	7,2 % (138)	100 % (1 911)
De 55 à moins de 60	93,1 % (1 376)	6,9 % (102)	100 % (1 478)
60 et plus	94,0 % (438)	6,0 % (28)	100 % (466)
TOTAL	91,0 % (7 378)	9,0 % (734)	100 % (8 112)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 66,73$, ddl = 7, 1-p = > 99,99%.

Plusieurs explications peuvent en être données. Bien entendu, celle qui paraît une évidence est une naturalisation de l'autorité, attribuée d'emblée aux plus âgés. Mais à l'inverse, on peut penser que souvent les classes les plus difficiles sont confiées aux nouveaux arrivants... Il pourrait donc tout autant s'agir d'un effet de la composition des classes.

Niveau et effectif des classes

En dehors de l'enseignement spécialisé, étudié plus haut, le niveau d'enseignement ne joue que très peu sur la victimation des personnels par les élèves. On notera juste

une tendance à la hausse des insultes à partir du CM1 (il est possible que les mêmes mots prononcés par des plus jeunes n'aient pas le même sens pour le récepteur). En ce qui concerne l'effectif de la classe, et comme nous l'avions noté dans nos recherches antérieures, ce sont dans les classes les moins nombreuses dont les enseignants sont les plus victimes, en particulier de violence physique. Il s'agit des classes de l'enseignement spécialisé. Dès qu'on retire les classes spécialisées de l'échantillon, il n'y a pas de différence significative dans la victimation rapportée par les personnels du premier degré.

3.3. SUR LES ENFANTS À « TROUBLES DU COMPORTEMENT »

Nous entrons ici dans une des sections les plus délicates de nos résultats et nous entendons surtout qu'ils soient bien compris et ne fassent pas l'objet de récupérations à l'emporte-pièce. On sait en effet combien le thème de « l'école inclusive » est récupéré par des propos parfaitement nauséabonds de la part d'un Zemmour dénonçant « l'obsession de l'inclusion ». Et en en parlant même comme d'une « violence faite aux

autres enfants ». C'est aussi la médiatisation d'un certain nombre de cas de parents portant plainte contre un élève particulier qui mettrait en danger leurs propres enfants ou contre l'Éducation nationale qui « ne ferait rien » pour les protéger.

Il est évident que ce qui va suivre n'est en rien une assimilation « handicap = violence » ni une remise en cause de l'école

inclusive. Nous sommes au contraire de fervents partisans de celle-ci, et pour être précis sur nos engagements, c'est en créant une commission « Remise en cause de l'enseignement spécial » alors qu'il était lui-même enseignant en IMP qu'Éric Debarbieux a publié ses premiers écrits avec l'Association École Moderne des Travailleurs de l'Enseignement Spécialisé (en 1981...).

Soyons carrés en reprenant ce qui avait été écrit après l'enquête de 2016 dans le livre *Ne tirez pas sur l'école* d'Éric Debarbieux :

« Le problème qui cause les plus forts malaises entre parents et enseignants, qui épuise ces derniers et insécurise les élèves, est celui des enfants en grande difficulté comportementale. Simplement poser ce problème est idéologiquement douteux, et je sais bien qu'en faire la priorité va immédiatement me valoir une volée de bois vert. De la part de ceux qui n'ont pas ces élèves en charge. Bien sûr, je n'oublie pas les éventuelles causes sociales. Bien sûr, je ne rabats pas sur des individus les difficultés de notre école. Mais ne sociologisons pas tout ! Reconnaître le problème n'est pas stigmatiser : c'est refuser d'abandonner des enfants dont les comportements contribuent parfaitement à leur autostigmatisation ! C'est refuser d'abandonner leur environnement social, l'enseignant et les autres élèves. Faut-il attendre une montée de l'exercice d'un droit de retrait chez les personnels ? La multiplication des réclamations, voire des pétitions de

parents contre un enfant, une famille ? Est-il possible de penser qu'un père ou une mère puissent sans être considérés comme des salauds dire que s'ils ne veulent pas exclure un enfant en déshérence, ça ne doit quand même pas être au prix des souffrances de leur propre enfant ? Nous ne reviendrons pas, aucun ministère ne reviendra sur l'école inclusive. Alors prenons-en vraiment le chemin. Laisser la situation comme elle est, comme elle pourrit, c'est ouvrir la porte à une véritable médicalisation du problème, aux dérives médicamenteuses maintenant connues dans l'usage du Ritalin, par exemple. La camisole chimique dès le jeune âge ? L'appel fréquent au « placement » de ces élèves est d'abord le signe d'un désarroi et d'une souffrance. Il est stratégiquement vain. Nous ne reviendrons pas en arrière. Alors, comment aider ? J'ai parlé d'hypocrisie : elle tient à une intégration faite à l'économie. Des moyens bien sûr prioritaires. Des moyens en personnels, sans doute. De vrais groupes d'aides psychopédagogiques, une aide psychologique tournée autant vers les élèves que vers les

personnels et les parents. Mais aussi – qui profitera à tous les élèves – une double amélioration de la professionnalisation : une formation pratique à la gestion des conflits et une meilleure connaissance des mécanismes psychologiques en œuvre (par exemple sur la montée de la crise, et l'importance de la reprendre). Est-ce trop demander ? Il n'y a pas le choix, sauf à se contenter de l'impuissance et du mal-être. »

Ces lignes écrites en 2016 peuvent certes illustrer la situation de 2023. Celle-ci s'est fortement dégradée, à un taux de significativité sans appel.

Avez-vous connu cette année des difficultés liées à des enfants gravement perturbés ou présentant des troubles du comportement ?

Tableau 28
Évolution de la fréquence des difficultés rencontrées avec des enfants « perturbés », 2011-2023

TCC	Très souvent	Plutôt souvent	Pas très souvent	Jamais	TOTAL
2011	14,3 %	25,4 %	36,2 %	24,0 %	100 %
2016	25,2 %	33,4 %	26,7 %	14,6 %	100 %
2023	33,8 %	39,7 %	19,8 %	6,7 %	100 %
TOTAL	25,6 %	33,7 %	26,6 %	14,1 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 1753,54$, ddl = 6, 1-p = > 99,99 %.

Nous sommes donc passés d'un peu moins de 40% en 2011 à près de 60% en 2016 et désormais à 73,5% en 2023 de répondants disant avoir connu des difficultés fréquentes ou très fréquentes avec des enfants « gravement perturbés » ou « présentant des troubles du comportement ». Il est bien évident que ces réponses n'ont pas valeur de diagnostic de tels troubles dans les écoles primaires. Précisons d'ailleurs que le diagnostic de « troubles du comportement » est controversé en France, car il apparaît risqué de figer l'enfant ou le jeune à travers ses troubles par l'effet de stigmatisation d'un tel diagnostic. Il importe de ne pas ramener la violence à l'école aux simples « troubles du comportement » et faire peser tout son poids sur le seul enfant. Il convient également de ne pas diagnostiquer comme « troubles de la conduite du comportement » de simples problèmes passagers. À l'inverse, ce qui est nommé « trouble du comportement » implique une vulnérabilité plus grande du jeune avec deux dimensions importantes à prendre en compte : la continuité de ces troubles et le fait que le jeune qui en est atteint présente des dysfonctions dans plusieurs milieux. Les causes peuvent le plus souvent être liées à l'environnement, entre autres socioéconomique, mais il y a intériorisation graduelle de ces troubles qui deviennent un fonctionnement psychologique. On entendra donc par « troubles du comportement » des comportements répétitifs et persistants socialement inadéquats et mettant en danger les droits ou la personne d'autrui ou de soi-même. Il ne s'agit pas de normaliser dans une perspective de contrôle absolu des enfants difficiles, mais il est hypocrite de les abandonner à l'acte réflexe de l'agression. Il s'agit bien de libérer en éduquant, parfois en soignant.

Mais quand plus de deux tiers des enseignantes et enseignants en milieu ordinaire affirment la fréquence de telles difficultés, faut-il forcément les considérer comme des salauds qui passent leur vie à exclure des petits enfants ? Ou s'agit-il de professionnels démunis par faute d'une formation adéquate et de personnels d'aide et d'accompagnement spécifiques pour ce type de troubles ? C'est d'autant plus compliqué que l'école a progressé dans l'accueil de tous les élèves sans distinction. La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 a affirmé le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Il ne s'agit pas bien sûr de revenir sur cette loi, essentielle. Il s'agit de la faire vivre. Il ne s'agit pas non plus de confondre handicap et violence. Mais il n'en reste pas moins que le parti qu'a choisi la France avec cette loi a été de confier l'accompagnement de ces élèves à des personnels précaires, les assistants de vie scolaire (AVS, devenus AESH) qui, malgré les dernières mesures prises, pour la plupart restent en situation personnelle difficile. Confier à des personnes en situation fragile les élèves les plus fragiles est une contradiction. D'autre part, si ces personnels spécialisés aident des personnes reconnues handicapées, ils ne sont d'aucune aide pour la plupart des enfants présentant des « troubles du comportement » qui ne dépendent généralement pas des dispositifs liés au handicap et qui ne sont d'ailleurs pas recensés comme tels dans les statistiques officielles, restant donc largement invisibles. Car, effectivement, ces enfants dits « gravement perturbés » ne sont pas majoritairement dans notre enquête des enfants dépendant d'un dispositif d'inclusion scolaire.

Ces enfants ont-ils été identifiés comme relevant d'un dispositif d'inclusion scolaire ?

Tableau 29
Enfants « gravement perturbés » et appartenance à un dispositif d'inclusion scolaire.

INCLUSION SCOLAIRE	Nb cit.	Fréq.
Oui	2 720	36,3 %
Non	4 776	63,7 %
TOTAL CIT.	7 496	100 %

Évidemment, sans surprise, ceux qui rencontrent le plus souvent des difficultés avec des enfants « gravement perturbés » sont des acteurs de la psychologie scolaire (94%), de l'enseignement spécialisé (86%) et les AESH (92%), mais ce sont aussi hors classe spécialisée 75% des enseignantes et enseignants de maternelle et 70% de l'élémentaire. Les réponses montrent également une plus grande fréquence de ces supposés troubles avec l'augmentation des difficultés socio-économiques.

Enfants « gravement perturbés » et milieu socio-économique

Tableau 30

PERTURBATEURS MILIEU SOCIAL	Jamais	Rarement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
Défavorisé	3,3 % (47)	11,7 % (164)	35,2 % (495)	49,8 % (699)	100 % (1 405)
Plutôt défavorisé	5,2 % (91)	17,3 % (302)	41,0 % (715)	36,5 % (637)	100 % (1 745)
Réellement mixte	6,8 % (223)	19,8 % (646)	42,7 % (1 393)	30,7 % (1 002)	100 % (3 264)
Favorisé	10,9 % (188)	29,3 % (506)	36,0 % (623)	23,8 % (412)	100 % (1 729)
TOTAL	6,7 % (549)	19,9 % (1 618)	39,6 % (3 226)	33,8 % (2 750)	100 % (8 143)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

chi2 = 394,79, ddl = 9, 1-p = > 99,99%.

Il ne s'agit évidemment pas de lire ce tableau comme un retour au vieux poncif « classes populaires-classes dangereuses ». D'abord parce que l'on peut y voir que ces problèmes, même moins fréquents, peuvent se produire en milieu favorisé, et pas toujours en milieu défavorisé. Mais aussi car l'interprétation juste est simplement qu'il est nécessaire de lutter contre l'exclusion sociale, dans laquelle se cumulent les facteurs de risque qui augmentent de manière non déterministe les risques psychiques.

Cependant, on notera, ce qui est important, que la très grande majorité des personnels ayant été confrontés à ces difficultés affirment avoir reçu de l'aide, de collègues bien entendu, dont des personnels spécialisés.

Si vous avez vécu ce type de difficultés, avez-vous reçu de l'aide ?

Tableau 31
Aide reçue face aux « enfants perturbés » (échantillon 2023)

AIDE PERTURBATEURS	Nb cit.	Fréq.
Oui, par des collègues	3 382	41,2 %
Oui, par des personnels spécialisés	1 915	23,3 %
Oui, par la direction	1 902	23,2 %
Non, mais j'en aurais eu besoin	1 676	20,4 %
Non, mais je n'en avais pas besoin	560	6,8 %
Oui, par les parents	524	6,4 %
Oui, par la hiérarchie hors établissement	471	5,7 %
Autre	391	4,8 %
Oui, par la collectivité locale	118	1,4 %
Oui, par la vie scolaire	73	0,9 %
TOTAL OBS.	8 206	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (5 au maximum).

Il est alors logique que ce soient ceux qui estiment n'avoir pas reçu d'aide, alors qu'ils en auraient eu besoin, qui sont les plus insatisfaits du climat scolaire.

Aide reçue et satisfaction quant au climat scolaire

Tableau 32

AIDE PERTURBATEURS	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait	TOTAL
Non, mais j'en aurais eu besoin	21,0 % (351)	37,9 % (633)	38,1 % (637)	2,9 % (49)	100 % (1 670)
Non, mais je n'en avais pas besoin	9,8 % (55)	26,4 % (148)	52,1 % (292)	11,6 % (65)	100 % (560)
Oui, par des collègues	8,3 % (279)	28,9 % (974)	55,9 % (1 885)	7,0 % (237)	100 % (3 375)
Oui, par la direction	7,3 % (139)	28,0 % (531)	56,7 % (1 076)	8,0 % (151)	100 % (1 897)
Autre	13,0 % (51)	29,2 % (114)	51,4 % (201)	6,4 % (25)	100 % (391)
Oui, par la hiérarchie hors établissement	14,9 % (70)	27,2 % (128)	51,0 % (240)	7,0 % (33)	100 % (471)
Oui, par les parents	8,2 % (43)	19,1 % (100)	63,1 % (330)	9,6 % (50)	100 % (523)
Oui, par des personnels spécialisés	10,4 % (198)	26,3 % (503)	55,2 % (1 055)	8,1 % (155)	100 % (1 911)
Oui, par la collectivité locale	16,9 % (20)	28,8 % (34)	45,8 % (54)	8,5 % (10)	100 % (118)
Oui, par la vie scolaire	8,2 % (6)	28,8 % (21)	53,4 % (39)	9,6 % (7)	100 % (73)
TOTAL	11,0 % (1 212)	29,0 % (3 186)	52,9 % (5 809)	7,1 % (782)	100 % (10 989)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 446,39$, ddl = 27, 1-p = > 99,99%.

De même, ce sont ceux qui n'ont pas reçu cette aide qui ont le plus d'appréhension avant de prendre leur service (56 % vs 44 %) et qui estiment que l'équipe n'est pas solidaire et que la discipline est mal

appliquée. Les questions du rapport aux collègues et à la hiérarchie sont fortement corrélées à la perception du climat scolaire. Ce sont celles que nous allons maintenant aborder.

3.4. L'ÉPUISEMENT D'UN SYSTÈME

RAPPORT AUX COLLÈGUES ET À LA HIÉRARCHIE

Le rapport aux collègues est moins « explosif » dans le premier degré que dans le second degré, même si nous avons vu que le sentiment de « solidarité » en équipe s'est dégradé : 24 % des personnels du premier degré estiment leur équipe pas ou peu solidaire ; c'est le cas pour plus de 40 % des personnels du second degré dans notre enquête récente. Un personnel sur 5 témoigne avoir « été mis à l'écart » par des collègues², et c'est particulièrement le cas pour les enseignants spécialisés (27,7 %) et les AESH (35,2 %), et dans les mêmes proportions pour les ATSEM (35,2 %) et les personnels de service (37,2 %), témoignant

à l'envi de la division sociale du travail au sein des écoles primaires. Un exemple tiré du verbatim d'une question ouverte que nous étudierons plus loin est à cet égard frappant, émanant d'une PE enseignante en SEGPA, et donc dans le second degré : « Que mes compétences professionnelles soient reconnues par ma hiérarchie. Je me suis entendu dire par la principale du collège : "Mme X, vous n'êtes que PE SEGPA". Elle ne met en valeur que quelques profs certifiés qui ont tout : heures sup' à foison, reconnaissance, participation à des réunions particulières de représentation du collège. Je me trouve victime de discrimination. Mes projets ne sont

pas valorisés et je suis écartée de certains dispositifs : devoirs faits, FLS, E3D... par une prof qui fait tout, mais qui travaille seule ou avec des profs qu'elle choisit (ni femme ni PE). Elle parvient à être partout et rafle HSA, IMP et HSE. C'est soutenu par la direction. »

Cependant, au-delà de cet exemple, le sentiment d'être respecté par la direction est majoritaire, malgré le débat très vif sur le fameux « statut » des directrices et directeurs. Ainsi, l'immense majorité des répondantes et répondants (hors direction, bien entendu) se déclarent respectés par la direction de leur école.

2. 1 sur 3 dans le second degré

Vous sentez-vous respecté par la direction de l'école ?

Tableau 33
Sentiment d'être respecté par la direction (échantillon 2023).

RESPECT DIRECTION	Nb cit.	Fréq.
Pas du tout	423	6,7 %
Plutôt non	791	12,6 %
Plutôt oui	2 076	33,1 %
Tout à fait	2 988	47,6 %
TOTAL CIT.	6 278	100 %

Si 19,3 % des personnels des écoles primaires estiment ne pas être respectés par leur direction, on rappellera que c'est le cas de 38,1 % dans le second degré, en forte augmentation d'ailleurs. On sait que les directrices et directeurs ne sont pas les supérieurs hiérarchiques des professeurs des écoles et des personnels, quels qu'ils soient (malgré les formules ambiguës sur leur autorité « fonctionnelle »).

L'échelon hiérarchique le plus proche, l'inspecteur de l'Éducation nationale, est moins apprécié avec 37,1 % des personnels qui estiment ne pas être respectés par leur Inspectrice ou Inspecteur de circonscription. Cela dépend toutefois de la fonction exercée. Les directeurs, en général, surtout ceux des grosses écoles, totalement déchargés, se sentent ainsi largement plus respectés et soutenus que les **enseignantes et enseignants**.

Sentiment d'être respecté par l'IEN (échantillon 2023)

Tableau 34

FONCTION	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	TOTAL
Direction avec décharge complète	4,7 %	11,0 %	42,4 %	41,9 %	100 %
Direction avec demi-décharge	5,9 %	16,6 %	51,9 %	25,6 %	100 %
Direction avec 1/4 de décharge	4,9 %	16,2 %	49,4 %	29,5 %	100 %
Direction sans décharge	6,6 %	19,1 %	51,2 %	23,1 %	100 %
Psychologue de l'Éducation nationale	12,5 %	28,6 %	35,7 %	23,2 %	100 %
Professeur des écoles	12,1 %	29,9 %	47,4 %	10,5 %	100 %
Enseignant spécialisé	13,7 %	24,8 %	43,9 %	17,6 %	100 %
AESH	12,5 %	33,3 %	40,3 %	13,9 %	100 %
ATSEM	26,8 %	31,7 %	29,3 %	12,2 %	100 %
TOTAL	10,7 %	26,4 %	47,4 %	15,5 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 592,90$, ddl = 24, 1-p = > 99,99 %.

En fait, **c'est la haute hiérarchie de l'Éducation nationale** – jusqu'au ministre, nous le verrons – qui est la plus mise en cause, et paraît la moins respectueuse des personnels de terrain. Les réponses à la question « **Vous sentez-vous respecté par la hiérarchie de l'Éducation nationale (hors IEN) ?** » sont sans appel avec une moyenne de **74 % de réponses négatives**³.

Ces réponses varient suivant la fonction des répondants : 77,1 % des professeur-e-s ressentent ce manque de respect. Mais même les directions des grosses écoles, dont on a pu constater la plus grande proximité avec l'IEN, sont insatisfaites avec près de 60 % d'opinions négatives sur la haute hiérarchie. Bien des renseignements sur ce désaveu sont présents dans les réponses à la question ouverte finale sur les suggestions que les personnels exposent pour améliorer leur « pratique professionnelle, le bien-être

3. 78 % dans le second degré.

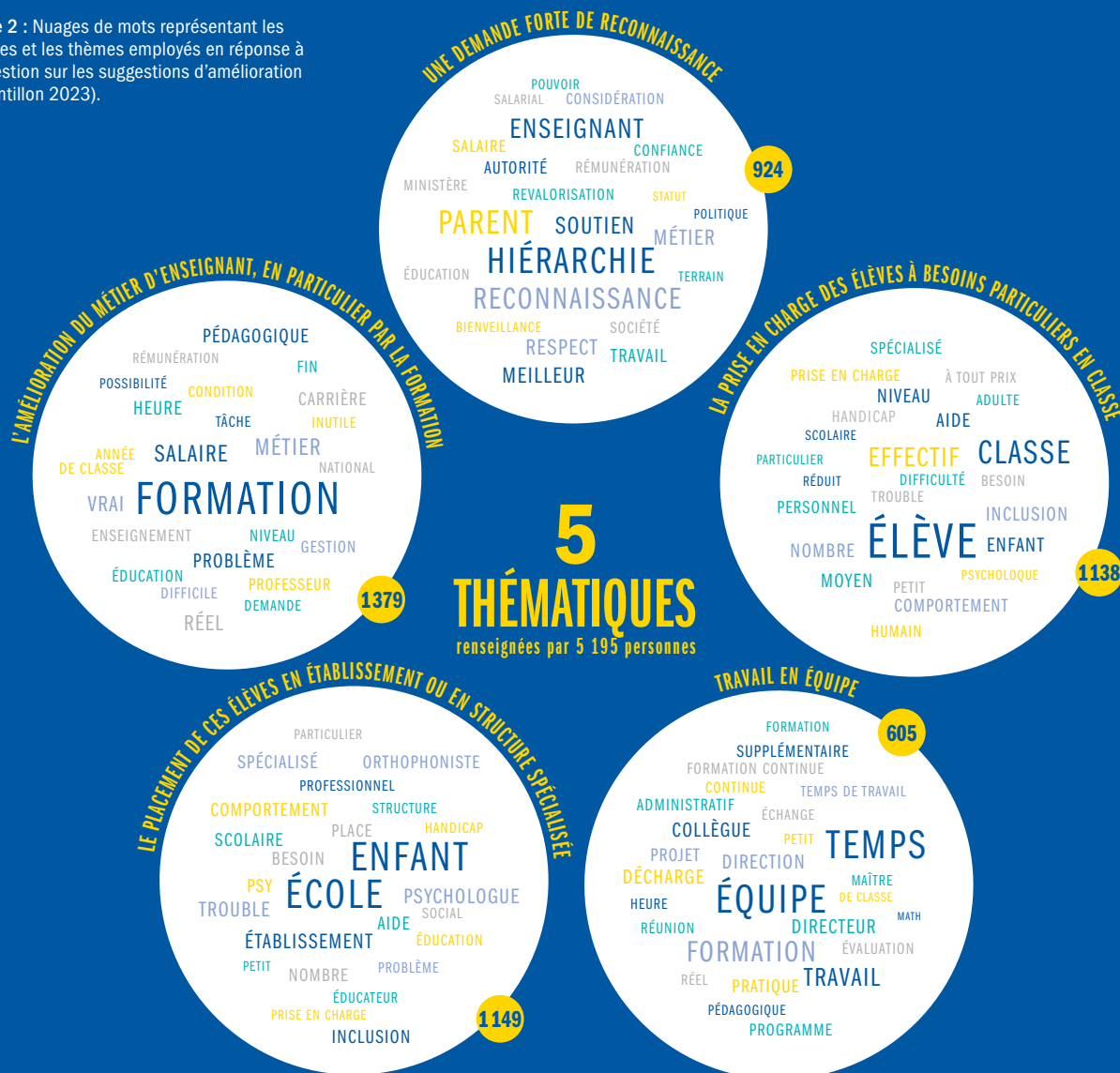
et les conditions d'enseignement dans les établissements scolaires de ce pays ». Cette question ouverte, renseignée par 5 195 personnes, a généré un corpus de 486 pages dont nous allons extraire les éléments les plus fréquemment employés par une analyse lexicale couplée à une analyse thématique de contenu.

Cinq grandes classes de réponses peuvent être d'emblée distinguées⁴ suivant leur thématique majeure, ces thématiques recoupant largement et explicitant les remarques faites précédemment dans ce rapport.

Ces cinq thématiques sont :

- une demande forte de reconnaissance ;
- la prise en charge des élèves à besoins particuliers en classe ;
- le placement de ces élèves en établissement ou en structure spécialisée ;
- le travail en équipe ;
- l'amélioration du métier d'enseignant, en particulier par la formation.

Figure 2 : Nuages de mots représentant les lexiques et les thèmes employés en réponse à la question sur les suggestions d'amélioration (échantillon 2023).



4. Nous procédons pour cela à une analyse automatique du lexique qui regroupe les réponses employant un lexique commun et permet ainsi cette première classification, qui n'épuise cependant pas la richesse exceptionnelle des données recueillies, que nous utiliserons dans diverses publications à venir. Le corpus est cependant couvert à 90,9% par cette analyse.

LASSITUDE ET SOIF DE RECONNAISSANCE : LE GRAND RAS-LE-BOL

Les répondants qui se situent essentiellement dans la première thématique placent au centre des mots employés le mot « hiérarchie » (1 630 occurrences), le mot « parent » (1 868 occurrences) et le mot « reconnaissance » (813 occurrences).

Quelques phrases résumeront le sentiment critique qui s'exprime ainsi :

« Soutien des politiques et de la hiérarchie, arrêt du dénigrement par la société, reconnaissance de notre travail face et hors élèves » ou encore « Le respect de notre métier par les politiques, une reconnaissance des nouvelles difficultés liées à l'exercice de notre métier (violence...), une reconnaissance salariale » ainsi que « Soutien de la hiérarchie, meilleure éducation de la part des parents qui baissent les bras, confiance de la part de la société à notre métier. »

Les revendications salariales étaient peu présentes dans nos précédentes enquêtes, elles deviennent plus importantes (685 occurrences) et sont couplées avec cette soif de reconnaissance qui s'exprime ici : *« Revalorisation réelle des salaires. Faire en sorte que les parents soient obligés de tenir compte des décisions du conseil des maîtres (soins, orientation) » et aussi « Une meilleure reconnaissance et confiance de la part des parents quant à la gestion de nos élèves (leurs chères petites têtes blondes !), un meilleur respect de notre travail. Les médias pourraient arrêter de nous dénigrer dès qu'ils le peuvent... Notre ministre devrait systématiquement intervenir pour nous défendre dès que nous sommes attaqués, critiqués, surtout quand c'est sur des fausses informations... ! »*

Un double fossé semble s'être approfondi entre l'école et le monde politique d'une part, l'école et les parents, d'autre part, avec un sentiment de déclassement et de mépris qui certes n'est pas nouveau, loin de là⁵, mais dont la partie quantitative de l'enquête a pu mesurer l'élargissement. Dans cette catégorie, le désir d'éloigner les familles est patent, voire violent. En témoigne cette réponse, particulièrement dure, d'un professeur des écoles :

« Mieux nous payer. Pouvoir exclure certaines familles semant la zizanie. Baisser les effectifs. Ce n'est pas à moi de me former pour gérer les abrutis qui nous pourrissent la vie, c'est aux abrutis d'être sanctionnés. Je n'ai pas à gérer ces gens, ce n'est pas mon métier. »

Bien entendu, les réponses sont souvent plus mesurées, mais témoignent très souvent de ce souhait ou d'éloigner les parents consommateurs et râleurs ou d'éviter une critique de fond sur leurs supposés manques éducatifs. La fameuse « communauté éducative » et le « partenariat » tant vantés dans les textes semblent en tous cas bien malmenés sur la réalité du terrain⁶ et, pour au moins une partie de notre échantillon, les « partenaires » sont plutôt considérés comme des adversaires, ce qui est évidemment très préoccupant et très loin de la vision irénique des circulaires.

La hiérarchie fait aussi, et de plus en plus, l'objet de tous les ressentiments. Les griefs sont connus et réaffirmés et, nous l'avons vu, quelle que soit la fonction occupée. Les directrices et directeurs en particulier se plaignent de l'avalanche de renseignements qui leurs sont demandés, avec pour eux comme unique sens de « servir à faire des statistiques qui ne servent à rien », d'autant rappellent-ils qu'ils n'ont aucun personnel de bureau pour y faire face :

« Arrêt des paperasses administratives inutiles », « Moins de paperasse et de missions hors temps scolaire ! Laissez-nous travailler sereinement après la classe, sans réunions, dossiers divers, APC, GEVASco, PPRE, enquêtes, évaluations nationales... », « Réduction des injonctions de la hiérarchie pour la paperasse inutile », « Arrêter les évaluations à tout va en élémentaire pour ne rien en faire après... hormis des statistiques... », « Il faut arrêter de multiplier la paperasse sans fin à remplir par les professeurs pour tous les élèves en difficulté, les réunions qui ne servent à rien, les formations minables et consternantes qui ne répondent en rien aux besoins des professeurs. »

En bref, dans une période où pourtant un ex-ministre prétendait que l'école devait devenir une « école de la confiance » et qu'il prétendait dans un entretien à son entrée rue de Grenelle (le 7 juin 2017) qu'il voulait « libérer les énergies », les personnels ont au contraire vécu une intensification des circulaires, demandes et injonctions. Aussi, à la critique contre la « bureaucratie », c'est bien une critique de fond contre le personnel politique en général et leur ministre de tutelle en particulier qui est faite, et elle est virulente.

5. C'est même un classique dans la littérature sociologique française et internationale, par exemple Ballion, R. 1982. *Les consommateurs d'école*. Paris, Éd. Stock ou encore Dubet, F. 1997. *École-familles: le malentendu*. FeniXX. Thin, D. 2021. *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.

6. Voir à cet égard Le Pape, M.-C. 2010. *Familles et école : un partenariat éducatif ? La prévention des conduites à risque juvéniles en milieu scolaire vue par les familles*. Agora Débats/Jeunesse, n° 54, p. 47-59. <https://doi.org/10.3917/agora.054.0047>

En fait de « **libération des énergies** », c'est un toujours plus de contrôle qui est perçu : « Les injonctions de la hiérarchie et les multiples expérimentations politiques (guides ministériels en contradiction avec les programmes officiels, pacte enseignant qui demande aux enseignants de travailler encore plus pour espérer gagner plus, pédagogie par l'évaluation, etc.) qu'ont à mettre en œuvre les enseignants ne les aident pas à vivre leur métier dans de bonnes conditions. On leur enlève leur maîtrise du métier pour en faire des exécutants des directives ministérielles, on ne leur fait plus confiance. »

L'École de la confiance, vraiment ?

Le sentiment de mépris ressenti aboutit à un leitmotiv maintes fois exprimé :

« Être soutenus et valorisés par le ministre de l'Éducation nationale », « Une reconnaissance réelle par notre ministre de la fonction et du professionnalisme des enseignants, en termes de formation, salaire, conditions de travail », « Meilleure rémunération et reconnaissance de ce métier très difficile. Soutien de la hiérarchie. Moins de mépris de la hiérarchie que ce soit le président, le ministre et la société en général », « Le RESPECT de notre travail par notre ministre et notre hiérarchie, dont découlera le respect par les parents et les enfants », « Une meilleure reconnaissance de la part de la hiérarchie, faire en sorte que les ministres successifs ou le président de la République cessent de dévaloriser notre travail et notre profession », « Améliorer l'image que les ministres de l'Éducation nationale donnent de leurs personnels », « Avoir enfin un ministre de l'Éducation nationale qui ne méprise pas les enseignants... que notre ministre nous soutienne et se batte

pour nos conditions de travail au lieu de faire du prof *bashing* », « Cesser le dénigrement systématique des enseignants par les ministres et certains journalistes »,

« Une hiérarchie qui nous soutient, qui cesse de nier les problèmes rencontrés dans les établissements, qui cesse d'utiliser le mot "bienveillance" pour justifier son inaction face aux incivilités et violences que nous subissons de plus en plus. Un ministre et une société qui cessent de nous mépriser. Une hausse substantielle des salaires sans aucune contrepartie. Le métier est en train de crever à cause de tout cela, et nous avec. »

Nous pourrions continuer ainsi *ad nauseam*, mais ces quelques extraits montrent à l'envi la souffrance au travail, voire le désespoir ressenti par bien des personnels de l'école primaire française, pourtant systématiquement présentée comme une « priorité » dans le discours politique.

S'il est possible que le « style » du ministre Blanquer ait heurté de front la sensibilité des personnels, cela vient aussi de plus loin, et nous constatons largement dans nos enquêtes précédentes la grande lassitude des personnels quant à l'inflation de réformes proposées, puis abandonnées au gré des remplacements ministériels ou de nouvelles foudres d'un ministre plus longuement en poste que d'autres, voire même celles d'un président de la République qui incarne lui aussi cette figure du mépris.

« Que les ministres et le président connaissent réellement le métier, qu'ils arrêtent de changer les programmes et les contenus tous les ans ou presque, qu'ils nous respectent », « Avoir un ministre qui apprécie

le travail effectué au lieu de demander toujours de nouvelles missions », « Un vrai programme de 22 h (en prenant compte du temps de récré) et pas en rajouter ou en changer à chaque ministre ! »,

« Arrêter d'apprendre les nouvelles directives par les médias, en même temps que les parents », « Côté politique, se donner le temps de mettre en place un projet éducatif (et pas en changer tous les 2, 3 ou 5 ans, en même temps que de ministre de l'Éducation nationale)... ».

Ce qui est demandé est « plus d'autonomie, moins d'injonctions contradictoires », « Fin des injonctions administratives inutiles et oppressantes ». Ces changements de cap, cette manière de réformer, ces injonctions forment ce qu'on nomme depuis longtemps en psychologie sociale une « **double contrainte** », qui est cause d'un stress intense. La célèbre phrase qui résume le *double bind* dans la littérature scientifique, « soyez spontanés », est ici le « soyez autonomes » qui dit dans le même temps l'ordre et le contordre. On sait depuis très longtemps que de telles situations génèrent une impossibilité de prendre une décision, de faire un choix autre que le retrait. Celui qui est ou se sent prisonnier de la situation (ce qui est le cas dans les relations hiérarchiques) se sent impuissant, ce qui occasionne troubles et souffrances mentales. Cette double contrainte est surtout perceptible dans la communication émanant du ou des « dominant(s) » – ce qui peut bien sûr être le cas pour un élève, et ici pour les personnels (voir bien sûr les travaux de Gregory Bateson et de l'école de Palo Alto).

À cet égard, les dernières mesures ou réformes préconisées pour « améliorer » l'école sont largement perçues au mieux comme ignorant la réalité vécue sur le terrain, au pire comme des attrape-couillons cyniques.

La première réforme qui ne passe pas est bien entendu celle de la réforme des retraites, c'est-à-dire de la prolongation d'une carrière vécue comme de plus en plus difficile :

« Il faut que le ministre cesse de nous mépriser, que la classe politique cesse de nous mépriser, que l'on soit beaucoup mieux payés, que la perte de salaire que l'on subit depuis plus de 20 ans cesse et qu'il y ait un gros rattrapage des salaires pour tous, y compris les fins de carrière, stop au déclassement social, que le prof bashing cesse dans les médias, que la hiérarchie nous soutienne plutôt que l'inverse. Stop au "pas de vague" quand il y a des problèmes. Que la dureté de notre métier soit reconnue (pénibilité physique, notamment en maternelle, pénibilité liée au bruit) et que ce soit pris en compte pour un départ en retraite plus tôt comme c'était le cas du temps du statut d'instituteur. Le métier n'est pas devenu brutalement moins pénible en devenant professeur des écoles... », « Que les différents ministres arrêtent de pondre des réformes inutiles et complètement déconnectées du terrain ! », « Qu'on nous écoute en tant que professionnels (c'est quand même nous qui sommes confrontés aux élèves, aux difficultés, pas nos chers ministres). »

C'est aussi le fameux « pacte » qui est l'objet d'un rejet quasi viscéral de certains (notre enquête a été menée avant la nomination de Gabriel Attal, le ministre actuel, qui a cependant repris une idée présidentielle). Extraits choisis :

« Quand le ministre propose aux enseignants des missions supplémentaires sur des temps déjà occupés (périscolaires), il manifeste sa méconnaissance de la réalité du métier, et cela peut être perçu comme violent ou décourageant pour les enseignants »,

« Un ministre qui arrête avec son pacte et nous revalorise immédiatement sans conditions, car on en peut plus, ils n'arriveront plus à recruter personne en payant aussi mal et en ne respectant pas le personnel de terrain. On est pris pour des esclaves, on nous demande de travailler autant qu'un cadre, mais avec un salaire d'ouvrier », « Changer de ministre de l'Éducation nationale et de président OU qu'ils réalisent ce qu'il en est réellement de la vie à l'école et du vécu des enseignants en les écoutant et les aidant au lieu de les enfoncer encore davantage avec des heures supplémentaires toujours non payées et maintenant un pacte enseignant en guise de revalorisation.....!! », « Il est désespérant de lire le dernier courriel du ministre de l'Éducation nationale qui considère que les professeurs des écoles pourront prendre trois missions supplémentaires !!! Sur quel temps ? On arrête d'avoir une vie personnelle et on ne fait plus que travailler pour avoir des primes (qui ne compteront pas pour notre retraite) ? Un salaire à la hauteur de notre tâche, avant de nous demander d'en faire plus »,

« Il serait temps que les professeurs des Écoles soient respectés par leur hiérarchie, à commencer par le ministre de l'Éducation nationale (chaque ministre dépasse le précédent dans son mépris et sa connaissance du travail des enseignants ; le soutien en 6° et le "pacte" en sont une belle illustration), qu'ils soient payés pour ce qu'ils font », « Quand j'apprends les conditions du "pacte" que veut me faire signer mon ministre, ça me scandalise. »

Rendre confiance en l'école ? Certainement. Mais peut-être en commençant par les personnels, plutôt que de jouer l'opinion contre eux. Ce ne sera certainement pas simple !

MISE EN CAUSE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE (COMME ELLE SE FAIT... OU NE SE FAIT PAS)

La deuxième grande thématique (classe n° 2) est celle de l'école inclusive. Celle-ci est largement psychologisée par certains dans un refus de l'élève « différent » et par d'autres dans une plainte qui ne semble guère entendue sur la manière dont cette inclusion de tous se fait au rabais, dans l'abandon des enseignants qui les ont en charge en classe ordinaire.

Dans cette catégorie, les deux mots les plus utilisés sont bien les mots « élève » (3 865 occurrences), plus d'ailleurs que le mot « enfant » (1 656 fois) et le mot « classe » (3 225 occurrences). Ce sont bien les relations avec les élèves au sein de la classe qui sont donc en jeu. Mais pas n'importe quels élèves. En effet, les mots les plus souvent cités dans cette thématique sont les mots de la famille d'inclusion (827 occurrences), du « comportement » (503 occurrences), du « trouble » (437 occurrences), voire du « handicap » (347 occurrences) ainsi que tout le lexique de la prise en charge, en particulier spécialisée pour les EBEP, acronyme désignant désormais les élèves à besoin éducatifs particuliers.

Nous l'avons déjà souligné dans la partie quantitative (paragraphe 3.3), l'augmentation des difficultés avec des élèves désignés comme perturbés ou à troubles du comportement est drastique entre 2011 et 2023. Rappelons les chiffres : nous sommes passés d'un peu moins de 40% en 2011 à 60% en 2016, et désormais à 74,5% en 2023 de répondants disant avoir connu des difficultés fréquentes ou très fréquentes avec ces enfants.

La catégorie du rejet de l'école inclusive

s'exprime dans le souhait de voir ces élèves particuliers placés dans des établissements spécialisés, au nom de leur « bien », mais aussi de celui des autres élèves et des enseignants eux-mêmes qui se sentent particulièrement impuissants (50,4% des personnels répondent qu'une des solutions clefs contre la violence à l'école est

« L'accueil dans des établissements spécialisés des élèves à problème » (cf. tableau 35) :

« Éviter au maximum l'inclusion d'élèves qui relèvent d'établissement spécialisé », « Maintien des structures d'accueil spécifiques pour les élèves à profils différents (une cohorte ne devrait pas subir tout au long de sa scolarité les difficultés de comportement liées aux élèves différents), l'inclusion est bien pour l'élève concerné, mais peut être une souffrance pour les autres », « Des établissements spécialisés pour les enfants à besoins spécifiques », « Les délais pour notifier un dossier MDPH ainsi que la prise en charge dans un établissement spécialisé sont HONTEUSEMENT longs », « Limiter l'inclusion des élèves à comportements très difficiles (augmenter le nombre de places en établissement spécialisé) », « Avoir plus de places en établissement spécialisé pour les élèves ne relevant pas de classe ordinaire à 100% (plus d'IME, d'ITEP, de places en ULIS...) », « Amélioration de la prise en charge et de l'orientation en établissement spécialisé pour les élèves qui en relèvent (faute de places, trop d'élèves à troubles avérés et lourds, souvent violents, à gérer dans les écoles) », « Prise en charge en établissement spécialisé des élèves violents »,

« Limiter l'inclusion des enfants porteurs de handicap mental et comportement » ou même carrément : *« Pas d'élève en inclusion dans les classes »* ou encore cet humour noir :

« Puisqu'ils deviennent minoritaires, réfléchir à l'inclusion des élèves "normaux" parmi ceux qui ont des troubles. »

C'est en réalité un immense désarroi qui est exprimé par une partie des répondants, et sans doute ressenti par la majorité. Il y a ceux qui rejettent maintenant l'idée même d'une école inclusive :

« Il faut arrêter l'école inclusive qui a été mise en place pour réduire les coûts et qui engendre la souffrance des enfants handicapés, car on ne peut pas répondre à leurs besoins ; la souffrance des professeurs qui doivent gérer toujours plus d'élèves en difficulté et la souffrance des autres élèves, car le rythme de la classe est très souvent perturbé par des élèves handicapés eux-mêmes en souffrance. Cette année, ma classe est classe d'inclusion pour un jeune autiste qui fait du bruit en permanence, crie et fait des crises où il frappe et se montre totalement imprévisible. »

Et il y a ceux qui remettent très globalement en cause non l'école inclusive elle-même et son idéal, mais la manière dont elle se fait réellement et non dans des circulaires hors-sol. Plusieurs exemples sont développés par les répondants. Ainsi de cette enseignante, pourtant chevronnée, qui accueille dans sa classe « des enfants avec des troubles psychiatriques ou TDAH dont le traitement ne fait effet que quelques heures et dont il faut gérer seule les crises sans AVS au milieu de

25 à 30 élèves préadolescents, des parents stressés qui portent plainte ou font des procédures, ce même enfant avec TDAH et traitement totalement inefficace à présent qui entend des voix à la piscine, voit des monstres dans l'eau, des objets qui lui parlent et en cas de crise hurle qu'il déteste l'école, tout le monde et lui-même, et aujourd'hui dit en classe qu'il va tous nous tuer, puis s'enfuir et se tuer, sans parler la provocation et la recherche du conflit et de la bagarre, des gestes sous la gorge, etc., des collègues dépassées devant se faire arrêter les années précédentes, tout le monde connaît la situation depuis des années, mais on continue, il faut gérer chaque jour en se demandant ce qui va se passer, s'il va être possible de faire classe quand cela ne va plus être possible. Jusqu'où cela va aller cette fois-ci ? », « Comment l'Éducation nationale peut-elle laisser autant "à la dérive" ses écoles, comment un enseignant peut faire son travail dans une classe où des élèves font 10 "crises" par jour, crient, lancent des objets, sont violents avec les autres... Au secours ! »

La demande de repenser l'inclusion scolaire et de lui donner de vrais moyens est clairement exprimée, certains précisant d'ailleurs être favorables à cette inclusion, à une réelle inclusion, qui nécessite une tout autre politique d'allocation de moyens, de formation, d'aide humaine :

« L'inclusion actuelle ne me semble pas être à la hauteur des besoins. Nous sommes peu ou mal formés pour cet accueil. Les enfants à besoins spécifiques sont mal à l'aise à l'école, la plupart des AESH ne sont pas formés. Les enfants "ordinaires" ont souvent peur des enfants violents, ils ne comprennent pas que ces derniers aient des règles de vie différentes des leurs. Sur mon école maternelle REP (125 élèves), plus de 30 enfants relèvent de la MDPH

(plus d'un 1/5, cela fait peur...). Tous ne sont pas violents, heureusement, mais tous sont chronophages », « Que l'inclusion soit enfin défendue avec des moyens humains formés (AESH) et une vraie formation des enseignants avec des départs en stage sur quelques semaines pour ceux qui le souhaiteraient. Former sur l'autisme, par exemple, en une journée, ou pire en 3 heures de 17 h à 20 h après la classe n'est pas respectueux des élèves porteurs de handicap et de leurs familles », « Il est nécessaire d'avoir plus de professionnels dans les établissements à l'heure où l'inclusion et la diversité des élèves sont toujours plus importantes : élèves non francophones, élèves en situation de handicap, élèves hautement perturbateurs, élèves en grande difficulté d'apprentissage. Je précise que je suis favorable à l'inclusion de tous ces élèves à l'école, car l'école représente la société en plus petite et que l'école de la République doit se donner les moyens de les accueillir correctement. C'est pourquoi il faut mettre dans les écoles des éducateurs/éducatrices spécialisé(e)s, des orthophonistes, plus de psychologues et d'enseignant(e)s spécialisé(e)s. Il faut également ouvrir plus de structures partenaires comme les SESSAD, les CMP/CMPP, ITEP, orthophonistes, psychologues... »

Enfin, cette parole d'une enseignante en maternelle, à la veille de son départ en retraite : « L'inclusion à tout prix qui fait d'énormes dégâts dans les écoles : c'est violent pour tout le monde, l'enfant concerné, les autres élèves et tous les adultes concernés. Nous ne sommes pas formés, nous n'avons pas les moyens adaptés (les enfants arrivent en maternelle sans dossier MDPH, donc ne sont pas accompagnés), nous sommes démunis et abandonnés complètement par la hiérarchie.

Croyez-vous que l'école est accueillante pour un enfant qui fait sa première rentrée scolaire et qui se retrouve face à un enfant qui fait des crises violentes ??? Et que cet enfant voit les adultes démunis... C'est la première fois de ma carrière que je m'arrête pour deux semaines, car trop de stress face à un élève sans AESH (ah si pardon 6 h). Il devrait être en hôpital de jour, mais pas de place... et nous, on doit accepter sans aide au quotidien. Et de tout cela PAS DE VAGUE, personne ne parle de la souffrance des élèves, des adultes (enseignants, ATSEM, AESH et personnel du périscolaire). Je suis tellement en colère contre l'Éducation nationale et tellement triste de terminer ainsi ma carrière. L'inclusion oui, mais PAS à tout prix. »

C'est donc un véritable cri qui s'élève de la part des personnels. Ne pas l'entendre serait s'exposer à toutes les déconvenues pour le politique, et à un effondrement en continu de l'école primaire dite « prioritaire ». Les solutions envisagées, hors l'impasse morale et idéologique du refus de l'inclusion qui est déjà exploité par l'extrême droite, passent d'abord dans cette catégorie thématique par une demande de moyens et d'aide humaine dans chaque école : « Réduire les effectifs de classe et avoir un nombre de personnels suffisant pour encadrer les enfants à troubles du comportement (AESH,...) qui sont trop souvent partagés entre les classes », « Mettre les moyens financiers et humains pour que l'inclusion des élèves à troubles et handicaps se fasse dans de bonnes conditions », « Il faudrait davantage de moyens humains (AESH, psychologues scolaires, notamment), des effectifs réduits dans chaque classe, revoir l'inclusion à tout prix,... »

Les répondants ont de la mémoire et savent pour beaucoup combien les suppressions de postes de la période Sarkozy (quand Blanquer était DGESCO) ont été l'occasion d'une suppression des moyens spécialisés, et en particulier des RASED. C'est un renforcement de ceux-ci qui est plébiscité. Ce sont d'abord des moyens humains en interne qui sont sollicités, en termes de psychologues (791 occurrences), mais aussi et pour beaucoup d'éducateurs spécialisés, de médecins ou d'infirmières.

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui avait été mis en place par le ministère Peillon et supprimé par le ministère Blanquer refait surface parmi les solutions proposées et vues comme efficaces : « *Pour la classe : un maître supplémentaire pour l'école qui tournerait sur les classes, facilitant le travail en petits groupes et/ou remplaçant le maître qui aurait ainsi plus de temps de réflexion autour de sa pratique et pour ses préparations.* »

Bien sûr, cela pose le problème de « l'externalisation » du soin hors de la classe, mais ce ne sont pas les seules solutions envisagées et, d'une certaine manière, les trois autres grands thèmes (classes 3, 4 et 5) envisagent d'autres scénarios, mais continuent à tourner autour de ce thème.

LE TRAVAIL EN ÉQUIPE COMME SOLUTION ?

Un troisième thème apparaît en effet, porté par environ 13% des réponses exprimées. C'est le thème du travail collectif comme solution aux problèmes rencontrés, et en particulier aux problèmes liés aux enfants « difficiles ». Le mot « équipe » est alors central avec 780 occurrences. Il est souvent associé à un mot qui revient de manière diffuse dans l'ensemble des catégories thématiques : celle du temps (1 588 occurrences). Ici en grande partie du temps pour le travail en équipe, mais pas uniquement.

Ainsi, il est intéressant de noter que ces occurrences dépendent en partie de la fonction des répondants, avec des inflexions différentes. Excepté les catégories de personnels trop peu représentées pour en tirer des conclusions significatives, on remarque que ceux qui emploient le moins le terme « équipe » sont les professeurs des écoles (5,5% de l'effectif des répondants de cette catégorie), puis les directrices et directeurs (10% de l'effectif concerné). Ceux

qui l'emploient le plus sont les personnels spécialisés et les psychologues scolaires (12% de l'effectif concerné).

Suivant ce contexte fonctionnel, cela n'a pas la même signification. Le relatif délaissement par les professeurs des écoles du terme « équipe » signe leur centration sur la classe, et l'on sait bien leur crainte de voir ce travail empêché par ce qu'ils considèrent souvent comme des réunions inutiles⁷.

Exemple : « *Qu'on me laisse le temps d'ENSEIGNER, de préparer MA CLASSE ! Trop de temps passé en réunion, en construction de projets pharaoniques qui ne se concrétisent jamais, d'enquêtes diverses et variées auxquelles il faut répondre aujourd'hui pour hier...* », « *pas 2 millions de réunions pour rien* ». À l'inverse, un autre réclame « *des temps de concertation pour tous les enseignants afin de favoriser le travail en équipe* ».

Cependant, les professeurs des écoles, quand ils valorisent les « projets d'équipe » dans le verbatim, précisent aussi la nécessaire horizontalité selon eux de ces projets : « *Des directions d'école qui ne doivent pas devenir les chefs des autres enseignants de l'équipe.* » C'est surtout une constitution d'équipe élargie, reconstituant les RASED qui est en jeu. C'est d'une aide supplémentaire plus que d'un engagement personnel dans le collectif dont il est question :

« *Des maîtres supplémentaires pour aider les équipes et renforcer les projets des écoles* », « *équipe pluridisciplinaire mobile pour accompagner les collègues en difficulté* », « *Des moyens humains plus importants (plus de personnels dans les équipes RASED par exemple)* », « *Psychologue scolaire présente au moins 1 journée par semaine, poste E, poste G et infirmière et médecin scolaire présents et disponibles.* »

7. Voir Tardiff, M., & Lessard, C. 1999. Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. De Boeck.

Les directions associent volontiers le terme « équipe » au terme « décharge » (149 occurrences) : « Plus de temps de décharge pour les directeurs = plus de disponibilité pour toute l'équipe éducative », « Les décharges direction pour aider au travail de communication avec les familles et les partenaires. Formations pendant temps scolaire ou les 108 h pour apprendre à se servir des plateformes internet qui s'accumulent : LPI, ADAGE, SORTIESco, PPRE, PAP, GEVASco, etc. Ou du temps pour les remplir. » Ou encore cette directrice isolée : « Simplement donner aux enseignants et directeurs ce à quoi ils ont droit d'après les textes : des décharges de direction, des interventions du RASED, des AESH pour les élèves relevant de la MDPH... En tant que directrice et enseignante dans mon école rurale à une classe, je ne demande rien de plus, je veux juste qu'on me donne les moyens auxquels j'ai droit en termes d'aide à la gestion administrative et des élèves. Or, depuis quelques années, ce n'est plus le cas et c'est bien triste. » La demande de temps est consubstantielle à la fonction de direction, sur laquelle pèse des charges excessives : « Décharge des directeurs pour effectuer un réel travail d'accompagnement et mettre en place des projets, dégager du temps pour travailler en équipe. »

Pour le personnel spécialisé (RASED, psychologue, enseignant spécialisé ou AESH), le travail en équipe apparaît plus souvent comme une nécessité et un service qu'ils peuvent rendre à la communauté éducative, mais aussi pour eux-mêmes comme un contrôle possible de leur action (au sens d'un contrôle analytique des pratiques). Ainsi, pour les psychologues :

« Une réunion régulière avec les collègues psy sur le temps institutionnel, piloté par le conseiller technique. Avec moins d'école, je pourrais organiser des réunions d'analyse de pratique et ainsi améliorer le bien-être des écoles, des enseignants et des relations dans les équipes. Je pourrais aussi travailler dans les classes pour faire des interventions auprès des élèves (le consentement, le harcèlement...) ».

Ou encore : « Je pense que ce serait judicieux de permettre aux équipes d'avoir un lieu dans les écoles autre qu'une salle de réunion. J'ai eu comme projet de proposer à une de mes écoles un lieu plus convivial pour un café des enseignants (avec comme aménagement du mobilier autre que table et chaises, mais des ensembles avec canapés et fauteuils, avec un meuble bibliothèque et porte-revues). Malheureusement, la mairie n'a pas répondu de manière favorable et ce lieu n'a pu voir le jour. Ce temps aurait permis d'enrichir pour moi les échanges entre les enseignants, d'avoir accès à des ouvrages, deux fois par mois j'aurais proposé aux enseignants des rencontres autour de divers centres d'intérêt. Je ressens un certain mal-être. Dans certaines écoles, surtout celles qui ont beaucoup de classes, l'objectif était d'éventuellement en mettant à leur disposition un lieu moins formel de peut-être souder certaines équipes. Car pour moi un enseignant qui se sent bien dans une équipe fonctionnelle, ce n'est que du positif pour les élèves. » Le désir de mutualiser est aussi exprimé par cette AESH : « Avoir plus de réunions PIAL pour rencontrer d'autres AESH ainsi que notre enseignant référent. »

Les enseignants spécialisés sont nettement plus nombreux à solliciter le travail en équipe. Il est vrai que ce sont aussi, comme on l'a vu, ceux qui se sentent le plus mis à l'écart – comme leurs élèves – par un certain nombre de collègues. Ce souhait de meilleure intégration passe pour eux par un vrai travail collectif : « Retrouver des projets simples qui favorisent la cohésion des élèves, des équipes et des liens famille-école, avec moins d'administratif. » Un enseignant spécialisé affirme aussi : « Tous les enseignants devraient passer par la case "spécialisé" et apprendre à travailler en équipe, à partager les connaissances ». Ou cet autre : « Aide pour apprendre à travailler en équipe, de façon coopérative = intelligence collective + moins de découragements. » Le travail sur le quotidien est aussi sollicité : « Prévoir des journées dégagées de la charge de classe pour pouvoir faire des analyses de pratiques entre équipes d'école. »

En bref, même sollicitée minoritairement, la solution du « travail en équipe » est perçue de manière différente. De manière schématique (qui mériterait bien sûr des nuances) : une aide apportée par des personnels spécialisés pour les professeurs des écoles, du temps de décharge pour mieux accompagner pour les directrices et directeurs, un temps de réflexion sur les pratiques pour les personnels spécialisés, et que ce temps de réflexion soit dirigé vers leurs propres pratiques ou pour aider à l'analyse des pratiques des collègues. Mais avec cette impasse difficile que le repli sur soi, dans son espace-classe, est une norme identitaire, un pré carré de la liberté pédagogique hautement revendiqué.

L'INCLUSION SCOLAIRE : UN TRAVAIL DE (ET AVEC) DES SPÉCIALISTES ?

Si la demande de conforter les moyens humains de l'Éducation nationale au service (entre autres) de l'inclusion est donc forte, c'est aussi une demande de « spécialistes » extérieurs qui émane dans le quatrième thème de réponses. Celui-ci se recoupe donc largement avec les deux thèmes précédents, mais il les précise. C'est une demande de ne pas laisser l'école seule, de ne pas lui faire traiter « **tous les problèmes** », avec des aides autant internes qu'externes :

« Plus de psychologues. Plus de maîtres E et G. Plus de médecine scolaire. Plus de PMI. Plus de MDPH. Création d'orthophonistes scolaires. Des formations avec des partenaires extérieurs et un suivi sur plusieurs années. »

« Des structures adaptées en nombre suffisant pour accompagner les élèves qui ont des troubles ou des handicaps, des AESH en nombre suffisant et formés... des formations liées au handicap... des remplaçants », « Avoir une équipe de professionnels de l'enfance qui collabore avec l'école (médecins, assistants sociaux, structures d'aide et de prise en charge des élèves en difficulté, orthophonistes, etc.) », « Remettre en bon état les services médicaux et sociaux pour assurer la prise en charge rapide des besoins des élèves quels qu'ils soient, pour permettre l'inclusion satisfaisante des élèves à besoins particuliers. »

Cette prise en charge par des personnels spécialisés – en particulier par des psychologues (385 occurrences) et des éducateurs – est faite au nom d'une définition du travail des enseignants qui exclut le soin et se tourne vers le métier d'enseigner : *« Que les problèmes éducatifs et familiaux soient pris en charge par du personnel qualifié : éducateurs, assistantes sociales, psychologues, services sociaux... pour que les enseignants puissent faire leur travail correctement, c'est-à-dire enseigner. »* Le refus de confondre enseignement et CARE est fortement exprimé : *« On demande à l'enseignant de la classe d'être enseignant, éducateur, infirmier, psychologue, gendarme... de savoir prendre en charge des élèves avec troubles autistiques sans AESH, avec troubles du comportement sans moyens de prise en charge, et de s'occuper des 20 autres élèves en différenciant... Ce n'est juste plus possible. »* Ou encore : *« Une meilleure prise en charge des élèves en difficulté (psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes...), car il y en a beaucoup et on n'est pas médecins ».* Pour d'autres, c'est une aide POUR les personnels, en particulier enseignants, qui est demandée : une aide médicale par une « vraie médecine du travail », mais également une aide à l'exercice du métier : *« Je pense que nous devrions avoir dans les écoles une régulation et une analyse de nos pratiques et de nos difficultés par une personne extérieure (psychologue) de façon régulière et systématique comme il en existe dans les établissements médico-sociaux. »*

Le souhait d'un partenariat multiple est exprimé : *« Meilleur travail d'équipe entre tous les acteurs de l'école : élèves, parents, enseignants, direction d'école, collectivité, personnel spécialisé RASED, personnel de santé PMI, médecine scolaire, associations, services CMPP, AEMO, SESSAD, professionnels de santé privés orthophoniste, psychomotricien, neuropsychologue... »*

Et également : *« Des aides plus fréquentes : RASED, orthophoniste, CMP, des postes AESH pourvus, une médecine du travail, des psychologues scolaires disponibles et ERSEH en charge de plus petits territoires. »*

Plus rarement, cependant, il existe à l'inverse une demande de ne pas ouvrir l'école à ces spécialistes : *« Trop de personnes interviennent sur le temps scolaire, notamment dans le cadre de l'inclusion, et les enseignants doivent gérer cette nouveauté sans aucune aide. La confiance dans les enseignants ne sera restaurée que lorsqu'on leur fichera la paix. Je crois ceci nécessaire. »*

Bien sûr, cela pose la question de l'état lamentable de la pédopsychiatrie et de l'éducation spécialisée en France, qui rejaillit directement sur l'école, ses élèves, ses professionnels. Des choix budgétaires sont et seront nécessaires. Le ressenti du terrain est en tout cas pessimiste à ce sujet : *« Difficile pour un élève avec des troubles du comportement de se sentir en sécurité dans une classe avec plus de 20 élèves, difficile pour toute l'école aussi. On nous enlève les AESH, les dispositifs d'aide pour les élèves... on crée de plus en plus d'écarts entre les élèves, il n'y a plus d'enseignants spécialisés... il y a un psychologue scolaire pour plus de 2 000 élèves... on laisse nos élèves subir ce dysfonctionnement. »*

LA FORMATION COMME SOLUTION ?

La cinquième classe de réponses, sur laquelle nous n'insisterons pas, car elle fera l'objet d'une section particulière, comprend des suggestions pour améliorer le « métier » lui-même, d'une part en montant en compétence, d'autre part en le rendant plus attractif par une revalorisation salariale. Le terme « formation » est en effet très présent (avec 1 619 occurrences, il est le septième mot le plus employé après enseignant, école, élève, classe, enfant, parent). La demande est formulée d'une formation correspondant à de vrais besoins de terrain : *« Mettre en place une formation continue des professeurs des écoles correspondant à leurs besoins et non aux injonctions ministérielles telles que le plan français ou le plan mathématiques. »* Et parmi les besoins évoqués, ceux qui concernent les questions de prise en charge des élèves en difficulté et les questions de connaissances plus approfondies pour permettre l'inclusion de tous sont très souvent exprimés :

« De vraies formations sur les élèves avec problèmes de comportement, sur les divers handicaps, des formations sur comment gérer les relations avec des parents "difficiles" ».

« Formation initiale : former à la gestion de classe ; donner des ressources pour savoir accueillir un élève à BEP, en particulier pour les élèves porteurs de TSA ou de TCC ; former à la communication avec les parents et avec les différents professionnels qui peuvent intervenir dans une classe : ATSEM, AESH, enseignants spécialisés et éducateurs spécialisés. » Nous y reviendrons.

Outre cette montée en compétence, c'est donc également l'attractivité salariale qui est demandée. Ce thème, très peu présent dans notre enquête de 2011 (311 occurrences), est devenu un thème bien plus présent avec 743 occurrences. Et il est lié à la « crise des vocations » : *« Il ne faut pas s'étonner qu'ils peinent à recruter de nouveaux enseignants (classes difficiles, salaire bas, formation inexistante...). Pas de suggestions, mais des constats plus qu'alarmants pour l'avenir. »*

Par ailleurs : *« Les enseignants sont en grande souffrance, de plus en plus de burnouts et de démissions. L'avenir paraît sombre, car on nous demande de plus en plus de tâches à réaliser dans des conditions difficiles avec un nombre croissant d'heures de travail. Une revalorisation est urgente ainsi qu'une amélioration des conditions de travail. »*

UNE APPROCHE QUANTITATIVE DES SOLUTIONS CONTRE LA « VIOLENCE À L'ÉCOLE »

Outre ces suggestions générales, nous avons demandé dans une question fermée : « Parmi les propositions suivantes, quelles sont celles qui vous paraissent les plus pertinentes pour lutter contre la violence à l'école (réponses ordonnées de 1 à 5) ? » Les réponses ont évolué entre 2016 et 2023 d'une manière qui recoupe largement les « suggestions » que nous venons d'examiner et permet par la même occasion de quantifier une certaine évolution idéologique chez les professionnels de l'école, et prioritairement les professeurs des écoles.

Solutions proposées pour faire face à la « violence à l'école ». Comparaison 2016-2023

Tableau 35

PROPOSITIONS CLASSÉES	Enquête 2016	Enquête 2023	TOTAL
Une réduction des effectifs par classe	75,1 %	60,4 %	66,5 %
Une responsabilisation des parents	68,4 %	63,5 %	65,5 %
Le travail en équipe	58,0 %	41,9 %	48,6 %
L'accueil dans des établissements spécialisés des élèves à problème	41,4 %	50,4 %	46,7 %
Le soutien de la hiérarchie	37,7 %	50,2 %	45,1 %
Des personnels spécialisés (psychologues, par exemple)	48,7 %	42,2 %	44,9 %
Des programmes pour les élèves avec des troubles de comportement	36,8 %	35,4 %	36,0 %
Une meilleure formation	33,7 %	24,6 %	28,4 %
La lutte contre l'exclusion sociale	23,6 %	13,0 %	17,4 %
Des établissements plus petits	19,2 %	14,1 %	16,2 %
Une plus grande sévérité	15,0 %	16,4 %	15,8 %
Une meilleure pédagogie	14,3 %	5,1 %	8,9 %
Une aide accrue des parents dans l'école	8,0 %	5,4 %	6,5 %
Le travail avec la police	3,1 %	7,1 %	5,5 %
La sécurisation technique des établissements	4,3 %	5,0 %	4,7 %
La vidéosurveillance	2,0 %	4,0 %	3,2 %
Non réponse	1,3 %	4,2 %	3,0 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.
 $\chi^2 = 1323,06$, ddl = 16, 1-p = > 99,99%.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 14 172 observations.

En 2023 comme en 2016, les solutions préconisées en premier sont la baisse des effectifs en classe et une responsabilisation des parents. Cela reste donc massif, mais malgré tout en baisse (15% de moins pour les effectifs, 5% de moins pour les parents). Les solutions techniques (vidéo et autres) et policières sont encore délaissées malgré

une hausse du travail avec la police. Par contre, ce qui correspond bien à l'évolution constatée plus haut, plus de 50 % (9% de plus) des répondants envisagent le placement dans des établissements spécialisés des « élèves à problème », ce qui est une évolution majeure.

Tout autant significative est la demande de soutien de la hiérarchie qui passe de 37,7 % à 50,2 %. Nous retrouvons donc bien là les thèmes relevés plus haut. Tout aussi démonstrative d'un changement idéologique chez au moins une partie des personnels, la « lutte contre l'exclusion sociale » ne paraît pas prioritaire, passant de 23,6 % à 13 %, et une amélioration de la pédagogie est devenue encore

plus minoritaire avec 5,1 % d'apparition (contre 14,3 % en 2016). En bref, on peut penser que le sujet de l'exclusion sociale liée aux conditions socio-économiques a laissé place à un souci majeur quant aux politiques d'inclusion scolaire devant lesquels les personnels se sentent démunis et abandonnés par la hiérarchie.

VERS LE DÉCROCHAGE PROFESSIONNEL ?

Tout ce qui a été mis à jour dans les paragraphes précédents n'incite guère à l'optimisme. Bien sûr, de nombreuses et de nombreux professionnels continuent à bien vivre leur métier, malgré des frustrations exprimées et une méfiance très globale quant à l'impact de la haute hiérarchie et des politiques publiques, et un refus de réformes non concertées. « Une réduction des effectifs par classe pour une meilleure prise en compte des besoins de chacun, une reconnaissance par l'Éducation nationale de

toutes les heures supplémentaires faites et de la charge de travail qui ne cesse d'augmenter (en enlevant les heures d'APC, par exemple). Les heures sont faites, et plus que faites. J'adore mon métier, c'est une vraie vocation, mais je ne sais pas si j'aurais l'énergie de le poursuivre jusqu'à ma retraite... »

Un point de bascule a été atteint, et pour la première fois dans nos enquêtes en école primaire, les personnels sont majoritairement insatisfaits de leur métier.

Vous sentez-vous satisfait de votre métier ?

Tableau 36
Sentiment de satisfaction quant au métier. Comparaison 2016-2023

SATISFACTION	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait	TOTAL
2016	6,6 %	33,2 %	51,5 %	8,7 %	100 %
2023	11,3 %	40,9 %	44,3 %	3,5 %	100 %
TOTAL	9,4 %	37,7 %	47,3 %	5,7 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés
La dépendance est très significative.
chi2 = 327,40, ddl = 3, 1-p = > 99,99 %.

Plus de 52 % des personnels⁸ se disent insatisfaits. Ils étaient un peu moins de 40 % à le prétendre en 2016, à une période où leur

ministre nouvellement nommé clamait son souhait de « l'école de la confiance ».

8. Il y a cependant des nuances suivant les fonctions. Les plus insatisfaits sont les professeurs des écoles (55 % d'insatisfaits), puis les directeurs avec 46 %. Les plus satisfaits sont les ATSEM (75 % de satisfaits) et les psychologues scolaires (66 % de satisfaits), mais on se rappellera que ces dernières catégories sont relativement peu représentées dans l'échantillon.

Pour terminer cette section, nous livrerons sans commentaires trois témoignages qui résument, devrions-nous dire hélas, ce qu'ont voulu nous dire les personnels de l'école primaire.

« Il y a une crise des vocations, mais aussi une crise du corps enseignant. Certains enseignants sont éloignés eux-mêmes des valeurs de la République qu'ils ne partagent pas, et beaucoup sont peu au fait des réalités de l'exclusion sociale en renvoyant chacun à des choix individuels qui sont de leur "faute". Peut-on punir des parents d'accompagner une sortie parce qu'ils n'ont pas participé à la coopérative scolaire ? Peut-on s'étonner que certains élèves dont les parents bénéficient de logements sociaux arrivent en cours d'année "alors que si on s'organise bien on déménage en juillet/août" ?!? De plus, quel horizon donne-t-on aux élèves en les accueillant en petite section dans des classes de 27, 28... élèves ? Comment peut-on se réclamer d'une école inclusive quand il n'y a pas de recrutement d'AESH faute de candidats (précarité du métier) ? La particularité de la maternelle est là : on accompagne des élèves et des parents dans la découverte d'un handicap avec toutes les réactions possibles de parents : le déni, la passivité/l'inaction, la remise en cause de nos observations... et le chemin de croix est long pour ces parents et pour nous, professionnels. Quel salarié travaille dans des conditions similaires qui sont de l'ordre de la souffrance pour nous adultes et de la violence de notre école pour les élèves ? Faire classe à 25 élèves avec des élèves qui refusent toute autorité, toute frustration, qui crient, se déplacent, créent un climat de classe électrique, quel salarié vit ça ? Le bruit incessant ? L'impossibilité de faire son métier, mais d'avoir quand même un résultat sans satisfaction personnelle en sachant ceux qu'on (dé)laisse en chemin quotidiennement dans la classe parce qu'on est seul, pas ou peu formé ? Il faut des moyens humains, des

politiques éducatives avec de vrais budgets... les effets d'annonce sont à pleurer. On fait à notre petite échelle pour s'engager pour notre école républicaine, pour que notre école républicaine reste l'école de tous et pour tous, mais au prix d'une énergie humaine usante. »

« En ce qui me concerne, je n'ai plus aucun espoir et confiance en l'institution et la hiérarchie qui, sous prétexte d'inclusion scolaire à tout prix, d'ambitions personnelles ou du "surtout pas de vague", préfère abandonner ses agents. Victime d'un burn-out en mars 2022, je suis en arrêt et incapable de reprendre ma fonction de directeur. Phobies diverses et visites chez des psychiatres ou psychologues sont mon quotidien, et ma carrière d'enseignant engagé est brisée. Alors, pour ce qui est des suggestions, je crois qu'il est trop tard. »

« Mettre en place une vraie médecine du travail : pas une simple visite à la prise de poste, puis plus rien jusqu'à la fin de sa carrière... Arrêter de nous en demander toujours plus, nous faisons déjà plus de 45 heures par semaine sans compter le travail pendant les vacances. Les 108 heures sont explosées au mois de janvier. Dans quel autre métier demande-t-on aux employés de se former pendant leurs vacances ou leur temps de repos ? Cela se ressent sur notre vie personnelle. J'adore mon métier, mais il finira par avoir raison de moi si je continue de m'investir autant. Je travaille pourtant dans une petite école de village très tranquille. Le manque de reconnaissance de notre hiérarchie est pesant [...]. Le rythme est très soutenu dans les apprentissages pour tenir le programme. Les nombreux projets mis en place pour donner du sens aux apprentissages et créer un bon climat de classe demandent un temps très conséquent de préparation. Par ailleurs, les collègues du secondaire du secteur de collège nous assassinent à la

réunion de liaison école-collège. Cela nous fait douter de nos méthodes d'enseignement pourtant efficaces, mais ils ne travaillent pas du tout de la même façon que nous. Ils sont focalisés sur leur matière et ne tiennent pas compte des élèves en difficulté. J'ai déjà proposé à plusieurs reprises de travailler de concert pour réaliser des petits projets, mais ils ne sont pas volontaires. C'est démotivant. Je pense aussi qu'il faut inclure davantage les parents dans l'école afin qu'ils se rendent compte de ce qu'on attend d'un élève et de comment fonctionne une classe aujourd'hui. J'ai le souvenir de plusieurs AESH qui après avoir pris leur poste il y a seulement quelques heures me confiaient qu'elles ne s'étaient pas du tout imaginé que ce serait cela la classe et à quel point le métier d'enseignant était difficile. Alors même qu'elles avaient seulement vu une toute petite partie émergée de l'iceberg. De plus, nous avons l'impression commune avec les collègues que notre ministère use et abuse de notre vocation. Comme nous aimons notre métier, nous ne comptons pas nos heures et nous en faisons toujours plus, comme cela nous est demandé, sans jamais nous plaindre, car nous n'en avons pas le droit. Il y aurait tant à dire et à faire. Je suis navrée de constater que ce métier est à la dérive. Ce métier qui fut autrefois tant convoité et respecté est aujourd'hui laissé de côté. Les seuls qui veulent se lancer démissionnent en peu de temps ou en subissent les conséquences sur leur vie personnelle. Je vous remercie pour cette enquête et vous souhaite bon courage pour la gestion des données récoltées. »

4. LA FORMATION

La formation des personnels fait l'objet de réformes constantes en France, et il est fort probable que les mois qui viennent soient marqués par de nouvelles propositions en la matière. Ce qui est particulièrement marquant dans ces processus, c'est l'expression des rapports de force entre plusieurs visions qui ne sont jamais tranchées entre les tenants d'une formation de type universitaire opposée, de manière assez caricaturale, à une formation « de terrain » qui n'est jamais tout à fait définie. Le processus d'universitarisation de la formation amorcée depuis 2008 est

incontestable, et les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) intégrés aux universités sont aujourd'hui au cœur de la formation initiale des enseignants. Mais l'indépendance des universités en la matière est relative au regard des contraintes nationales sur les volumes horaires comme les contenus d'enseignement par exemple, mais aussi dans les modalités d'administration de ces formations sur lesquels les rectorats gardent une forte influence. Il n'est pas question de faire dans ce rapport le bilan de la formation des enseignants ou

d'en rappeler les subtilités nombreuses. Il semble en revanche nécessaire de rendre compte de l'expérience des personnels en la matière, au moins pour situer quelques-uns des leviers qu'ils identifient. C'est là sans doute une condition pour que les réformes à venir ne se contentent pas d'arbitrer des guerres de territoires bien éloignées des préoccupations du terrain, alors que le chantier est vaste.

Ce sont plus des deux tiers des personnels qui estiment avoir été mal formés à exercer leur métier.

Estimez-vous avoir été formé pour exercer votre métier ?

Tableau 37
Estimation de la qualité de la formation reçue (échantillon 2023)

FORMATION	Nb cit.	Fréq.
Non réponse	40	0,5 %
Pas du tout	653	8,0 %
Plutôt mal	4 964	60,5 %
Plutôt bien	2 269	27,7 %
Bien	280	3,4 %
TOTAL OBS.	8 206	100 %

Les variables liées au genre ou au contexte social d'exercice ne signalent pas de différence notable d'appréciation, mais l'ancienneté dans le métier est en revanche relativement discriminante. Il apparaît en effet une coupure significative chez les personnels ayant 20 ans de métier et plus,

mais malgré tout seuls 35,5% d'entre eux s'estiment bien formés, contre 24,6% pour ceux qui ont moins d'ancienneté (avec une légère amélioration au-delà de 10 ans d'ancienneté). C'est en fait la variable de l'âge qui est ici explicative.

Évaluation de la formation en fonction de l'âge (enseignants/direction)

Tableau 38

ÂGE 2 - C	Pas du tout / Plutôt mal	Plutôt bien / Bien	TOTAL
Moins de 30	77,4 % (151)	22,6 % (44)	100 % (195)
De 30 à moins de 35	80,5 % (260)	19,5 % (63)	100 % (323)
De 35 à moins de 40	75,0 % (492)	25,0 % (164)	100 % (656)
De 40 à moins de 45	73,4 % (956)	26,6 % (346)	100 % (1 302)
De 45 à moins de 50	73,0 % (1 224)	27,0 % (452)	100 % (1 676)
De 50 à moins de 55	69,1 % (1 275)	30,9 % (570)	100 % (1 845)
De 55 à moins de 60	59,4 % (840)	40,6 % (575)	100 % (1 415)
60 et plus	51,5 % (225)	48,5 % (212)	100 % (437)
TOTAL	69,1 % (5 423)	30,9 % (2 426)	100 % (7 849)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

chi2 = 186,50, ddl = 7, 1-p = > 99,99%.

Il est probable que la maîtrise professionnelle acquise au fur et à mesure des années réduit les attentes en termes de formation et rend plus favorable l'appréciation de celle qui a été reçue. Mais ces résultats restent douloureux quant au degré d'insatisfaction des enseignants. Même chez les plus âgés, plus de la moitié estiment avoir été mal formés. S'estimer « mal formé » signifie aussi

un certain sentiment d'incompétence, au moins d'incomplétude sur certains domaines, ce qui ne peut que participer au malaise enseignant. La formation a été maintes fois réformée, passant de l'école normale aux IUFM, puis aux ESPE et aux INSPE. Quel que soit le niveau de diplôme obtenu, la critique reste dominante, sauf au niveau des écoles normales (52,2 %

des réponses positives), mais on peut à la fois y voir une surévaluation nostalgique de répondants en fin de carrière, voire à la retraite, et une autoévaluation plus positive de sa propre efficacité. En tout cas et très clairement, la réforme des INSPE est peu appréciée...

Pensez-vous que la réforme de la formation initiale (INSPE) a été efficace ?

Tableau 39
Évaluation de la réforme des INSPE (échantillon 2023)

INSPE	Nb cit.	Fréq.
Non réponse	858	10,5 %
Inefficace	3 237	39,4 %
Plutôt inefficace	3 623	44,2 %
Plutôt efficace	461	5,6 %
Efficace	27	0,3 %
TOTAL OBS.	8 206	100 %

Enfin, une variable est significative dans l'appréciation de la formation : celle de la fonction exercée.

Évaluation de la formation suivant la fonction exercée

Tableau 40

FUNCTION	Pas du tout	Plutôt mal	Plutôt bien	Bien	TOTAL
Direction avec décharge complète	8,0 %	55,4 %	31,9 %	4,7 %	100 %
Direction avec demi-décharge	4,8 %	58,1 %	34,7 %	2,4 %	100 %
Direction avec 1/4 de décharge	5,3 %	59,6 %	31,6 %	3,4 %	100 %
Direction sans décharge	5,0 %	58,1 %	31,6 %	5,3 %	100 %
Psychologue de l'Éducation nationale	7,1 %	30,4 %	42,9 %	19,6 %	100 %
AESH	28,8 %	54,8 %	12,3 %	4,1 %	100 %
Enseignant spécialisé	7,3 %	50,4 %	35,0 %	7,3 %	100 %
Professeur des écoles	8,5 %	63,1 %	25,8 %	2,6 %	100 %
TOTAL	8,0 %	61,2 %	27,6 %	3,2 %	100 %

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

chi2 = 192,71, ddl = 21, 1-p = > 99,99%.

Que ce soit du côté des PsyEN, des enseignants spécialisés ou des autres personnels, le degré de satisfaction à l'égard de la formation est nettement meilleur. Les PsyEN sont les plus satisfaits avec 62,5% d'appréciation favorable, alors que l'on notera également que les enseignants spécialisés, qui bénéficient de formation et de diplômes complémentaires aux autres enseignants, sont également plus positifs (42,3%). Par contre, les jugements des AESH sont clairement les plus souvent négatifs (à 83,6%). Sachant combien l'on compte sur ces personnels pour réussir l'école inclusive, c'est pour le moins préoccupant. Tout autant

d'ailleurs que le fort niveau d'insatisfaction chez les enseignants non spécialisés (à 71,6%). La grande difficulté éprouvée pour recruter depuis plus de cinq ans doit sans doute nous alerter d'autant plus sur l'enjeu à améliorer la formation, et sans doute à travailler des contenus qui font sens pour l'école du XXI^e siècle. Entendre les personnels sur leurs besoins de formation est aussi les entendre sur leurs difficultés quotidiennes. Ce pour quoi nous avons posé une question ouverte sur les formations dont ils souhaitent bénéficier.

Une simple analyse lexicale est parlante quant à ces besoins qui sont ainsi résumés par un nuage de mots :



Figure 3 : Nuage de mots représentant les besoins de formation exprimés.

Outre le mot « formation », qui est exclu de cette quantification (car dans la question), ce sont les mots « élèves » et « gestion », et la locution « trouble du comportement » qui sont centraux. Les verbatims sont assez éloquents sur les besoins de formation identifiés par les personnels. Et, sans

surprise maintenant, ce sont d'abord les besoins liés à la gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont évoqués, et la question des troubles du comportement est nettement identifiée. Il est difficile de dire si cette qualification est exacte du point de vue médical et/ou psychologique, mais il

est évident en revanche que la gestion d'un certain nombre d'élèves, pour un nombre grandissant d'enseignants, leur pose de plus en plus de problèmes. Les besoins de formation en la matière étaient déjà significatifs en 2011, et ils sont largement majoritaires aujourd'hui. Il faut le dire clairement de nouveau : ce ne sont pas ces élèves qui posent un problème en tant que tel, mais les conditions de leur accueil, comme le manque criant de formation en la matière. Il ne faut pas minorer non plus les effets d'une professionnalité qui fait historiquement de la question éducative et relationnelle un enjeu secondaire, au bénéfice d'une vision naturalisée des savoirs sous-estimant le poids des conditions favorables aux apprentissages qui se définissent dans la relation pédagogique.

Une forte préoccupation, assez nouvelle, est également signalée par les personnels vis-à-vis de la connaissance des droits et devoirs qui structurent leur métier. Plus précisément, ils sont 5 % à considérer qu'ils disposent d'une très bonne connaissance de leurs droits et obligations, 32 % à considérer qu'elle est bonne, contre 48 % qui la juge limitée et 15 % mauvaise. On notera d'ailleurs sur le sujet que l'ancienneté ou l'âge n'ont pas d'incidence significative sur ces besoins identifiés.

La gestion des conflits apparaît ensuite assez nettement dans les préoccupations exprimées, et renvoie plutôt aux questions de relation entre adultes, tandis qu'une multiplicité de thèmes sont ensuite évoqués de manière plus partielle : de la formation aux premiers secours en passant par la gestion de crise, puis par la gestion du stress ou l'éducation positive.

La formation apparaît donc comme un axe d'intervention majeure avec de fortes attentes exprimées par les enseignants les plus jeunes en particulier. L'expression d'un certain nombre de besoins témoigne d'une évolution des difficultés éprouvées au quotidien par un nombre significatif de personnels qui ne trouvent pas les ressources suffisantes pour s'ajuster à des élèves aux postures scolaires fortement hétérogènes. Les élèves en difficulté font problème, et on ne peut pas se contenter d'interpréter pareilles données comme un simple mouvement d'humeur. Le risque à ne pas considérer cette alerte est de renforcer plus encore le sentiment de solitude éprouvée par les enseignants les plus chevronnés et les inquiétudes « à ne pas réussir à faire le métier » chez les plus jeunes. Les injonctions au développement de l'école inclusive ne peuvent suffire à faire une politique publique : elles font aujourd'hui courir le risque d'une radicalisation de

l'expression enseignante dont une frange ne parvient plus à exercer l'ordinaire de la classe face aux difficultés éprouvées. La formation doit être clairement mise au service d'une conception éducative large : si l'enseignant possède des compétences académiques qui sont indispensables, ses compétences éducatives et relationnelles doivent être travaillées et promues en formation. La formation au travail en équipe et à la création d'un climat scolaire favorable sont des nécessités pour tous les acteurs de l'école. Le sempiternel rappel à la restauration de l'autorité de l'école n'est pas une réponse à la réalité des difficultés éprouvées : elle est un moyen confortable de regarder ailleurs.

5. « NOUVELLES PROBLÉMATIQUES »

Comme pour notre enquête sur le second degré, nous avons souhaité insérer un certain nombre de variables qui interrogent l'état de l'expérience des personnels sur des questions vives qui ont impacté l'école, en particulier autour des questions de laïcité. Si le débat est vif, nous manquons de données fiables et objectives pour situer précisément un certain nombre de

phénomènes. Une précision cependant : notre enquête ne prétend pas épuiser ces sujets, mais plus humblement fixer quelques repères sur l'état de l'expérience des personnels en la matière. Nous avons ainsi interrogé les préoccupations qui pouvaient être les leurs en matière de laïcité, ou leur expérience au regard des concurrences de discours de vérité qui

émergent dans le champ scolaire. Dit autrement, comment les personnels de l'école sont-ils confrontés à l'émergence de nouveaux registres de discours – complotisme, discours sexistes, etc. – et avec quel rapport à leur pratique quotidienne ?

5.1. UNE LAÏCITÉ MENACÉE PAR DES CAUSES PLURIELLES ?

Ce sont 52 % des personnels enquêtés qui considèrent que la laïcité est menacée à l'école. Le traitement médiatique de la question est saturé par une approche sécuritaire qui laisse bien souvent les enseignants sans ressource pour la traiter, loin du respect réciproque qu'appelle de ses vœux François Héran en délivrant une précieuse lettre aux professeurs sur la liberté d'expression (Héran, 2021).

Ce sont près d'un quart des personnels des écoles qui considèrent que la montée des communautarismes ou l'impact grandissant de la religion sont susceptibles de porter atteinte à la laïcité.

Comme dans le second degré, les professeurs des écoles qui exercent en éducation prioritaire sont un peu plus nombreux à considérer ces menaces, avec

des écarts significatifs en REP+ (60,5%). Le genre des répondants n'a pas d'impact sur cette vision, cependant le rural est plus épargné que l'urbain avec 37,6 % vs 54,2 % pour l'urbain (que ce soit en centre-ville ou en périphérie, d'ailleurs). L'âge est la variable indépendante la plus opératoire : plus les répondants montent en âge, plus ils craignent cette remise en cause de la laïcité.

Pensez-vous que la laïcité est menacée à l'école ?

Tableau 41
Sentiment de remise en cause de la laïcité suivant l'âge des répondants (échantillon primaire 2023)

LAÏCITÉ AGE 2_C	Oui	Non	TOTAL
Moins de 30	36,3 % (70)	63,7 % (123)	100 % (193)
De 30 à moins de 35	39,0 % (126)	61,0 % (197)	100 % (323)
De 35 à moins de 40	39,8 % (259)	60,2 % (391)	100 % (650)
De 40 à moins de 45	43,5 % (564)	56,5 % (734)	100 % (1 298)
De 45 à moins de 50	48,3 % (802)	51,7 % (857)	100 % (1 659)
De 50 à moins de 55	49,9 % (905)	50,1 % (909)	100 % (1 814)
De 55 à moins de 60	51,1 % (716)	48,9 % (684)	100 % (1 400)
60 et plus	56,0 % (242)	44,0 % (190)	100 % (432)
TOTAL	47,4 % (3 684)	52,6 % (4 085)	100 % (7 769)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 67,54$, ddl = 7, 1-p = > 99,99 %..

On voit très clairement dans ce tableau que la peur pour la laïcité est clairement en fonction de l'âge. Plusieurs interprétations sont possibles, entre une affirmation plus forte des personnels plus âgés aux valeurs laïques ou une exposition différenciée à un sentiment d'insécurité qui augmente sans doute avec l'âge, comme la recherche l'a montré⁹. Mais cette peur pour la laïcité correspond-elle à une expérience réelle

de la remise en cause de celle-ci dans la pratique des personnels ou est-elle plutôt basée sur le drame de l'assassinat du professeur Paty, sa forte médiatisation et hélas sa récupération politique éhontée ? Est-elle un effet de l'inquiétude idéologique qui souffle dans un air du temps parfois nauséabond ? Nos données incitent à la nuance et à la prudence.

5.2. DES ENSEIGNANTS REMIS EN CAUSE ?

Nous avons élargi cette « remise en cause » de la laïcité à une remise en cause globale des contenus d'enseignement d'une part et d'autre part à la question des interruptions de cours qui nécessitent une modération de

la part des enseignantes et enseignants, que les causes de cette interruption soient ou non liées à des causes religieuses, xénophobes ou complotistes.

REMISE EN CAUSE DES CONTENUS ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

La remise en cause des contenus d'enseignement est rare en primaire, comme le montre le tableau suivant.

Avez-vous été confronté à une remise en cause des contenus de vos enseignements ?

Tableau 42
Fréquence de la remise en cause des contenus d'enseignement
(strate enseignants et directeurs sans décharge complète, échantillon
primaire 2023)

MISE EN CAUSE CONTENUS	Nb cit.	Fréq.
Jamais	4 120	52,0 %
Rarement	2 668	33,7 %
Assez souvent	494	6,2 %
Très souvent	105	1,3 %
TOTAL OBS.	7 387	

7,5 % des enseignantes et enseignants voient donc une remise en cause fréquente ou plutôt fréquente des contenus de leur enseignement. Cette remise en cause est plus présente auprès des enseignants spécialisés (13,4 %), ce qui est surtout le cas des enseignants de SEGPA qui accueillent des adolescents en collège, ce qui rejoint les proportions de notre enquête récente dans le second degré (12,6 % en moyenne). Cette remise en cause n'est pas plus forte dans l'éducation prioritaire, ce qui est à souligner. Ce n'est d'ailleurs pas plus le cas dans les écoles dont le public est estimé « défavorisé » ou à l'inverse très favorisé. Il n'y a pas non plus de différences entre le rural et l'urbain ou le périurbain.

9. Voir par exemple Tremblay, P., Cordeau, G., & Kaczorowski, J. 1993. La peur du crime et ses paradoxes : cartes mentales, écologie criminelle et sentiment d'insécurité. Canadian Journal of Criminology, vol. 35, n°1, 1-18.

Avez-vous été confronté à une remise en cause des contenus de vos enseignements ?

Tableau 43
Fréquence de la remise en cause des contenus d'enseignement suivant l'âge (strate enseignants et directeurs sans décharge complète, échantillon primaire 2023)

MISE EN CAUSE CONTENUS ÂGE 2 - C	Jamais	Rarement	Assez souvent / très souvent	TOTAL
Moins de 30	50,3 % (97)	32,6 % (63)	17,1 % (33)	100 % (193)
De 30 à moins de 35	54,2 % (174)	34,6 % (111)	11,2 % (36)	100 % (321)
De 35 à moins de 40	52,6 % (340)	37,2 % (240)	10,2 % (66)	100 % (646)
De 40 à moins de 45	54,2 % (686)	37,5 % (474)	8,3 % (105)	100 % (1 265)
De 45 à moins de 50	58,4 % (927)	34,8 % (553)	6,8 % (108)	100 % (1 588)
De 50 à moins de 55	56,6 % (971)	35,9 % (616)	7,5 % (128)	100 % (1 715)
De 55 à moins de 60	56,6 % (714)	36,1 % (456)	7,3 % (92)	100 % (1 262)
60 et plus	52,7 % (193)	39,1 % (143)	8,2 % (30)	100 % (366)
TOTAL	55,8 % (4 102)	36,1 % (2 656)	8,1 % (598)	100 % (7 356)

■ Éléments sous-représentés ■ Éléments sur-représentés

La dépendance est très significative.

$\chi^2 = 40,95$, ddl = 14, 1-p = 99,98%.

Cette remise en cause, lorsqu'elle existe, est essentiellement le fait des parents (28,7 % des répondants enseignants déclarent avoir été remis en cause par les parents), beaucoup moins fréquemment par un ou des élèves (11 %), puis par des membres de l'Éducation nationale (4,8 %, dont 1,4 % par la hiérarchie, bien peu présente directement donc sur cette remise en cause, même si elle l'est symboliquement). Les causes de cette contestation peuvent effectivement être idéologiques, voire religieuses (sans que soit précisée d'ailleurs la religion en question). Ainsi, 9 % des répondants estiment que cette remise en question a eu des causes religieuses, et 5,9 % évoquent des causes liées au racisme, à la xénophobie et aux LGBTphobies ou aux théories du complot. Mais la remise en cause est beaucoup plus pédagogique, liée au programme et à ses difficultés ou aux méthodes pédagogiques

employées qu'à des raisons religieuses ou autres. C'est une remise en cause ou de l'Éducation nationale dans son ensemble, et en particulier de la lourdeur des programmes, ou des compétences pédagogiques des enseignantes et enseignants. Ainsi, le mot le plus employé par les répondants ayant été remis en cause est le mot « programme » (120 occurrences), puis le mot « parents » (113 occurrences), et cela correspond à une inquiétude par rapport à un programme trop lourd donnant trop de travail ou, plus souvent, au fait qu'ils leur semblent que le programme n'est pas assez respecté. Dans plusieurs témoignages, les revendications parentales portent sur des représentations de leur enfant qu'ils jugent HPI. La question de la discipline et de la manière de gérer les élèves difficiles est également présente, le mot « violence » n'étant cependant guère présent (5 occurrences et 12 occurrences

Les variables qui sont corrélées de manière significative tiennent à l'ancienneté dans l'école actuelle, et encore est-ce un effet relativement limité qui est surtout lié à l'âge des répondants.

pour le mot « harcèlement »). Le mot « religion » n'apparaît lui-même que 2 fois. En réalité, on peut affirmer que même si les personnels du primaire sont pour beaucoup préoccupés par une remise en cause de la laïcité (47,4 %), ils en sont personnellement peu concernés dans leurs propres expériences. Ce sont plus leurs compétences professionnelles qui sont parfois déniées par des parents inquiets. Les dernières questions que nous allons maintenant examiner vont nous permettre de mieux rentrer dans la « boîte noire » de la classe.

L'ÉCOLE MODÉRATRICE

Pour mieux étudier la possible imprégnation idéologique et religieuse qui pourrait être directement celle des enfants, nous avons posé une série de questions concernant la nécessité pour les professionnels de l'école primaire de « modérer » certains propos de leurs élèves. Cette modération nécessaire n'est pas rare, mais elle n'est pas forcément liée à une quelconque idéologie.

Avez-vous dû demander à certains de vos élèves de modérer leur propos ?

Tableau 44
Nécessité de modérer les propos des élèves (échantillon 2023, primaire)

MODÉRATION PROPOS	Nb. Cit.	Fréq.
Non réponse	79	1,0 %
Jamais	2 554	31,1 %
Rarement	2 736	33,3 %
Assez souvent	1 943	23,7 %
Très souvent	894	10,9 %
TOTAL OBS.	8 206	100 %

Plus des deux tiers des personnels ont donc dû demander à des élèves de modérer leurs propos. Un tiers l'a fait souvent ou assez souvent. Les causes de cette modération sont proposées dans une question fermée (à choix multiples).

Si oui, était-ce en lien avec :

Tableau 45
Cause de la modération des propos (échantillon 2023, primaire)

CAUSE MODÉRATION PROPOS	Nb cit.	Fréq.
Pas de modération	2 917	35,5 %
Racisme et xénophobie	1 233	15,0 %
Religion	1 023	12,5 %
LGBTphobies	294	3,6 %
Théories du complot	211	2,6 %
Autre	3 783	46,1 %
TOTAL OBS.	9 461	

La cause principale est donc un « Autre » (46,1 %) que nous allons ensuite étudier. La seconde cause est le racisme et la xénophobie, puis la religion (12,5 %). Si l'on regroupe les réponses liées à des causes « idéologiques » (racisme et xénophobie, LGBTphobies et théories du complot), celles-ci représentent 21,2 % des occurrences. Le poids des idéologies du rejet – et en moindre importance quantitative celui de la religion – est donc loin d'être négligeable. Certaines variables sont corrélées à cette modération des propos et aux différentes « causes ». Ainsi, c'est bien dans l'éducation prioritaire qu'on trouve le plus fréquemment les questions religieuses (21 % en REP+, 18 % en REP vs 8,6 % ailleurs). Difficile de dire si cela évolue, faute de données antérieures. Ce sont cependant des « causes » plus « classiques » qui sont les premières : les mots les plus employés quand on étudie la question ouverte demandant de préciser les causes de cette modération nécessaire restent l'insulte et la moquerie. La vulgarité, les « gros mots », l'insolence et le manque de respect (essentiellement

associé à un manque de respect envers les adultes) sont les plus fréquentes causes de modération. Le mépris pour le camarade, le harcèlement, le sexisme sont aussi évoqués par les répondants. Ainsi, par exemple : « Lié au jugement sur le statut social des parents : un élève qui dit à ses camarades qu'ils sont des "cas sociaux" », mots qu'il a entendus dans la bouche de ses parents... », ou « Insultes, harcèlement, incivilités entre eux et très rarement envers moi », « Propos très familiers, voire insolents envers l'enseignante », « Harcèlement sur les réseaux », « Insultes "Ta mère la pute" », « irrespectueux et violences verbales », « c'est écrit sur internet/c'est dit à la télé », « sexisme, violences verbales diverses », « Critiques sur le physique ou le niveau d'intelligence ». Bref, un lexique qui n'a rien de particulièrement étonnant dans une cour de récréation, ce qui ne veut évidemment pas dire qu'il est tolérable sous prétexte que rien ne serait nouveau sous un éternel enfantin dont l'agonistique serait un trait « naturel » et banal. Les travaux sur le harcèlement ont suffisamment montré combien cette banalité répétitive pouvait parfois entraîner des conséquences funestes.

Lexique employé pour décrire les « autres causes » de modération des propos des élèves

Tableau 46

MOTS	Occ.	Obs.
Insulte	266	266
Moquerie	112	112
Mot	88	86
Élève	80	78
Gros	75	75
Propos	73	69
Camarade	67	67
Insolence	65	65
Grossièreté	52	52
Manque ... respect	52	52
Sexisme	51	51
Respect	48	48
Violence	47	47
Langage	43	43
Vocabulaire	40	40
Grossier	37	37
Manque de respect	37	37
Enfant	36	36
Harcèlement	36	36
Verbal	34	34
Vulgarité	30	30
D'autres	30	28
Adulte	27	27
Irrespect	26	26

Quelles que soient les causes évoquées, l'école primaire reste donc largement une école socialisatrice où la violence, et en particulier la violence verbale, est la « part refusée » des comportements enfantins. Elle reste ce qu'elle a toujours été : une école modératrice. Mais dans des difficultés que nous avons largement évoquées et qui imprègnent finalement nos conclusions et propositions. D'autre part, et il faut le souligner, il est loin d'être rare que les enseignants soient remerciés pour leurs pratiques. C'est ce que montrent les réponses à la question suivante :

Avez-vous été remercié ou conforté pour les contenus abordés ou les méthodes pédagogiques que vous utilisez ?

Tableau 47
Remerciements reçus par les enseignants

REMERCIEMENTS	Nb cit.	Fréq.
Non réponse	62	0,8 %
Oui	3 216	42,9 %
Non	4 211	56,2 %
TOTAL CIT.	7 489	100 %

Ce tableau est construit sur la strate de population « Enseignants » contenant 7 489 observations.

Près de 43 % des enseignants reçoivent donc des remerciements. Cela est d'abord le fait des parents (26 %), mais aussi des élèves (14,3 %), ou encore des collègues (10 %), de la direction (5 %), ou de la hiérarchie (6 %).

6. CONCLUSIONS : PRENDRE EN COMPTE LES VRAIES URGENCES

Notre travail n'est pas un travail partisan ou revendicatif. Il ne vise pas à donner des bons ou des mauvais points à tel ou tel ministre dans une période donnée. Cependant, il est le seul à pouvoir proposer une enquête renouvelée trois fois à 12 ans d'intervalles. Il n'empêche que notre travail comporte une part d'évaluation des politiques publiques, de la politique publique d'éducation. Il peut aussi donner quelques pistes d'action et aider à fixer des priorités. Or, la massivité des résultats, le véritable appel qui provient des milliers de personnels des écoles primaires que nous avons interrogés nous oblige à conclure à une véritable urgence, où se joue le sens même qu'entend se donner l'École publique en France, dans l'accueil de tous les publics.

Les principaux résultats de cette enquête peuvent être résumés en six grands points, qui mêlent une solidité encore présente, mais vacillante, un immense sentiment de déclassement social et de mépris hiérarchique et politique, et où domine une forte remise en cause de la manière dont se fait « l'école inclusive ». Ce problème écrase tous les autres dans les témoignages et réponses recueillis. Le sentiment d'impuissance et d'abandon, le manque d'une formation appropriée, le doute quant à son métier conduisent à un décrochage professionnel, au moins aussi préoccupant que le manque de « vocation ».

1. UNE DÉGRADATION DU CLIMAT SCOLAIRE QUI RESTE CEPENDANT MOINS MARQUÉE QUE DANS LE SECOND DEGRÉ

Plusieurs indicateurs montrent une érosion continue de la perception du climat scolaire par les personnels interrogés, même si celui-ci reste encore majoritairement positif. Nous passons en effet de 73,5% de personnes tout à fait satisfaites ou plutôt satisfaites en 2011 à 64,2% en 2016 et à 58,5% en 2023. Cette dégradation est statistiquement très significative. On rappellera que dans notre récente enquête (2022) portant sur le second degré, c'étaient 49,3% des personnels qui s'estimaient satisfaits du climat scolaire. Il apparaissait surtout dans le cas du second degré une forte aggravation des conflits d'équipe et une très grande méfiance vis-à-vis des chefs d'établissement. Cette dégradation de la vie d'équipe est également présente, mais elle est moins forte : en 2011 comme en 2016, 17% des personnels estimaient que l'équipe n'était pas solidaire. Il s'agit de 24% en 2023.

2. UNE VIOLENCE CONTRE LES PERSONNELS PRÉSENTE, MAIS QUI N'A PAS AUGMENTÉ, ET UN SENTIMENT DE SÉCURITÉ ENCORE FORT

Le sentiment de sécurité à l'intérieur de leur école reste largement dominant, même s'il s'est légèrement effrité. En 2011, 7% des répondants disaient ne pas se sentir en sécurité, c'est le cas de 9,4% de ceux-ci douze ans plus tard. Dans l'éducation prioritaire, 87% des personnels se sentent en sécurité dans leur école. Cela correspond bien à une stabilité dans la victimation des personnels qui n'a guère évolué en quantité entre les différentes enquêtes. La violence physique reste très rare et les principales victimations restent verbales. Ainsi de **l'insulte** : il n'y a qu'une évolution négligeable entre 2011 et 2023, même si elle est légèrement à la baisse. C'est en gros 38% des personnels qui ont été insultés dans l'exercice de leur fonction durant l'année scolaire (ils étaient 41% en 2011). Aucune différence quantitative n'est notable entre l'éducation prioritaire et l'éducation ordinaire. Au niveau des **coups**, l'évolution est la même, légèrement à la hausse avec 7% des personnels concernés en 2011 et 9% en 2023. Les auteurs de ces coups sont des élèves isolés, et quasiment jamais des parents ou des personnes extérieures (même si cela est statistiquement

insignifiant, il y a plus de coups portés par d'autres membres du personnel, avec 5 cas, que par des parents (2 cas) ou des inconnus (aucun cas...). Les blessures avec arme ne sont pas en augmentation.

Le harcèlement et le cyberharcèlement sont présents, avec 17,6% de répondants s'estimant harcelés dans l'année (16,3% en 2011). 1,4% estime avoir été cyberharcelé (et 2,7% sont victimes de cyberviolence). Les auteurs de ce harcèlement et ce cyberharcèlement, essentiellement moraux, sont des membres de l'Éducation nationale (8,5% des personnels estiment avoir été harcelés par des collègues ou la hiérarchie) ou des parents (7% des personnels estiment avoir été harcelés par des parents).

3. UN SENTIMENT GRANDISSANT DE MÉPRIS SOCIAL ET UNE MÉFIANCE TRÈS MARQUÉE ENVERS LA HAUTE HIÉRARCHIE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Y COMPRIS ENVERS LES MINISTRES

Des réponses aux questions ouvertes comme aux questions fermées, on peut percevoir un sentiment de déclassement social, déjà présent dans les enquêtes précédentes, mais en augmentation, avec une forte rancœur contre la haute hiérarchie et les ministres en charge de l'Éducation nationale ces dernières années (rappel : le questionnaire a été mis en ligne en mars-avril 2023). 19,3% des personnels des écoles primaires estiment ne pas être respectés par leur direction (c'est le cas de 38,1% dans le second degré). **L'échelon hiérarchique le plus proche**, l'Inspecteur de l'Éducation nationale, est moins apprécié avec 37,1% des personnels qui estiment ne pas être respectés par leur Inspecteur ou Inspectrice de circonscription. **La haute hiérarchie de l'Éducation nationale** est la plus mise en cause, et paraît la moins respectueuse des personnels de terrain. Les réponses à la question : « Vous sentez-vous respecté par la hiérarchie de l'Éducation nationale (hors IEN) ? » sont sans appel avec une moyenne de 74% de réponses négatives, presque autant que dans le second degré (78%). La manière de faire réforme est totalement décriée, avec le sentiment d'un décalage absolu avec les réalités vécues dans les classes et un sentiment de mépris par le politique (ministres comme président) et par bien des parents (on passe de près de 15% de personnels ne se sentant pas respectés par les parents à 19% en 2016 et 27,5% en 2023).

4. UNE MISE EN QUESTION FORTE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE COMME PRINCIPAL PROBLÈME D'APRÈS LES PERSONNELS

C'est certainement ce qui est le plus remarquable et le plus préoccupant dans notre étude : le rejet par les professionnels censés mettre en œuvre « l'école inclusive ». Ce rejet repose sur des difficultés jugées grandissantes. Nous sommes passés d'un peu moins de 40% en 2011 à 60% en 2016 et désormais à 74,5% en 2023 de répondants disant avoir connu des difficultés fréquentes ou très fréquentes avec des enfants « gravement perturbés » ou « présentant des troubles du comportement ». Il est bien évident que ces réponses n'ont pas valeur de diagnostic de tels troubles dans les écoles primaires. Mais cela témoigne du sentiment d'impuissance de professionnels qui s'estiment dans leur grande majorité pas assez formés (68%) et qui estiment que l'inclusion scolaire se fait à l'économie, avec trop peu d'aide spécialisée réelle, qui ne saurait de toute manière se réduire à des personnels peu formés (les AESH), peu présents, surtout depuis la « mutualisation » des PIAL (pôles inclusifs d'accompagnement localisés) et de toute manière très mal payés. Beaucoup se réclament des valeurs de l'école inclusive, comme mission essentielle du système d'éducation, et demandent cette aide pour qu'elle soit possible. Mais une bascule idéologique dangereuse est en cours et risque de remettre en cause la possibilité même de cet accueil.

Contre la « violence à l'école » et pour l'amélioration du « climat scolaire », en 2023 comme en 2016, les solutions préconisées en premier lieu (voir tableau 35) sont la baisse des effectifs en classe et une responsabilisation des parents. En revanche, ce qui correspond bien à l'évolution constatée, plus de 50 % (9 % de plus) des répondants envisagent le placement dans des établissements spécialisés des « élèves à problème », ce qui est une évolution majeure. Tout aussi significative est la demande de soutien de la hiérarchie qui passe de 37,7 % à 50,2 %. Tout aussi démonstrative d'un changement idéologique chez au moins une partie des personnels, la « lutte contre l'exclusion sociale » ne paraît pas prioritaire, passant de 23,6 % à 13 %, et une amélioration de la pédagogie est devenue encore plus minoritaire avec 5,1 % d'apparition (contre 14,3 % en 2016). En bref, on peut penser que le sujet de l'exclusion sociale liée aux conditions socio-économiques a laissé place à un souci majeur quant aux politiques d'inclusion scolaire devant lesquels les personnels se sentent démunis et abandonnés par la hiérarchie ministérielle. Si celle-ci ne répond pas rapidement et concrètement à ce que nous pouvons considérer comme un appel au secours de la part des personnels, il est à craindre qu'elle reste inaudible et rejetée sur toutes ses propositions. Il est surtout à craindre que le rejet des élèves « différents » progresse.

5. UN DÉCROCHAGE PROFESSIONNEL GRANDISSANT, CONSÉQUENCE D'UNE SOUFFRANCE FORTE ET D'UN SENTIMENT D'ABANDON

Un point de bascule a été atteint, et pour la première fois dans nos enquêtes en école primaire, les personnels sont majoritairement insatisfaits de leur métier. Plus de 52 % des personnels se disent insatisfaits. Ils étaient un peu moins de 40 % à le prétendre en 2016, dans une période où leur ministre nouvellement nommé clamait son souhait de l'école de la confiance. Nous aurions pu également titrer ce rapport sur l'école primaire du point de vue des personnels comme nous l'avons fait pour le second degré : l'École de la défiance. Mais la massivité des résultats concernant la critique de la nécessaire mission d'inclusion scolaire nous a contraints à nous interroger sur ce qui est ou devrait être « l'école pour tous et toutes ».

6. UNE FORMATION À REVOIR

À l'heure où l'on parle de refonder la formation professionnelle, il est intéressant de connaître à cet égard les besoins exprimés par les professionnels eux-mêmes. Sans surprise, ce sont d'abord les besoins liés à la gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers qui sont évoqués, et la question des troubles du comportement est nettement identifiée. Il est difficile de dire si cette qualification est exacte du point de vue médical et/ou psychologique, mais il est évident en revanche que la gestion d'un certain nombre d'élèves, pour un nombre grandissant d'enseignants, leur pose de plus en plus de problèmes. Les besoins de formation en la matière étaient déjà significatifs en 2011, et ils sont largement majoritaires aujourd'hui. Il faut le dire clairement de nouveau : ce ne sont pas ces élèves qui posent un problème en tant que tel, mais les conditions de leur accueil, comme le manque criant de formation en la matière. Il ne faut pas minorer non plus les effets d'une professionnalité qui fait historiquement de la question éducative et relationnelle un enjeu secondaire, au bénéfice d'une vision naturalisée des savoirs qui sous-estiment le poids des conditions favorables aux apprentissages et qui se définissent dans la relation pédagogique.

Aussi, quels que soient les autres problèmes évoqués dans ce rapport, et s'il n'y avait que deux recommandations à faire, nous dirions qu'une priorité absolue doit être mise sur l'école inclusive et par suite sur une réelle formation pédagogique des personnels.

Le dernier rapport de l'Union nationale d'associations de parents d'enfants inadaptés (l'Unapei), paru le 29 août 2023, montre du côté des familles une inquiétude et une revendication montante pour une meilleure inclusion de chaque enfant, soulignant qu'un sondage sur cette question recueille 92 % d'opinions favorables en France. On rappellera que l'Unapei a mené une étude auprès d'un échantillon de 2 103 enfants dans six régions en France. Cette étude révèle que 23 % n'ont « aucune heure de scolarisation » par semaine, 28 % entre 0 et 6 heures, 22 % entre 6 et 12 heures et 27 % bénéficient de plus de 12 heures d'enseignement hebdomadaire. Ces enfants bénéficiant de « bouts » de scolarisation se retrouvent en outre parfois dans une classe « non adaptée » à leurs besoins, « par manque de professionnels ». Or, la réussite de l'inclusion scolaire ne peut passer par une simple approche quantitative, elle doit être qualitative et ne peut se faire au rabais. Elle passe par un renforcement drastique des moyens en personnels, et en particulier par une reprise de la formation et du recrutement de ceux qu'on appelait les « maîtres G », non pas pour les mettre nécessairement

dans des classes spéciales, mais pour aider dans les classes des collègues, dans un vrai travail d'équipe. Elle passe par de l'interministériel et de l'interdisciplinaire – qui nécessite une vraie mobilisation en faveur de la psychologie infantile et de la pédopsychiatrie, avec un volet d'aide à l'analyse des pratiques des personnels. La formation qui est appelée universellement « sur le terrain » n'est pas une formation didactique, n'est pas une formation qui n'écouterait que les résultats du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) des élèves en renforçant la « lecture » ou les « mathématiques » : elle est formation à la gestion de crise, à l'analyse des pratiques, à l'écoute et à la connaissance des publics particuliers. Elle est cette formation honnie par les « anti-pédagogues », mais si nécessaire à la vie réelle des classes, des écoles, des enseignants et enseignantes et de leurs élèves. Ce n'est pas une formation de quelques heures dont il s'agit, mais une formation différente dans sa forme et ses contenus, globalement repensée, sans tenir compte des lobbies disciplinaires. Aucune illusion ne doit cacher une réalité préoccupante : sans un véritable aggiornamento pensé avec les personnels eux-mêmes, les conséquences seront un rejet grandissant des élèves différents, alimenté d'ailleurs par l'extrême droite, une souffrance et un décrochage professionnel des personnels, un immense dégât pour les élèves et les parents.

Un bon climat scolaire, disions-nous en introduction, est dépendant des points de vue des différents acteurs. Il convient que ceux-ci se rejoignent. Il nous semble finalement qu'il y a tout intérêt à lier aux niveaux de la formation, de la communication, de la politique publique d'éducation – et tout autant de « LA » politique – les thèmes qui touchent à l'accueil de tous, pour éviter le rejet de l'Autre et, en ce sens, les préoccupations des personnels, des parents et des élèves eux-mêmes sur le harcèlement – qui est une face de l'exclusion –, doivent être liés. Le devoir d'exemplarité des adultes à cet égard ne saurait être sous-estimé. Si l'École fait la Cité, la Cité fait aussi l'École : quand prospèrent les discours de rejet, il est temps de ressaisir le sens profond de ce qui doit rassembler, et non pas séparer.

Cette recherche a été rendue possible grâce à la mobilisation de L'Autonome de Solidarité Laïque (L'ASL), portée par son Président Vincent Bouba et son Conseil d'administration : un grand merci à eux...

Le travail collectif engagé au sein du groupe dédié à L'ASL a été important pour tenir ce projet dans la durée. Merci à Sylvie Guyot, secrétaire générale, Jean-Louis Linder, vice-président, Malika Benyahia, Jamila Fradj et Patricia Lassau. Nos pensées amicales à Roger Crucq, ancien président de la FAS, avec qui l'enquête de 2013 avait été initiée. Merci également à la CASDEN et à son Délégué Général Philippe Miclot pour leur appui constant. Ce partenariat témoigne de la pertinence de collaborations croisées qui permettent d'ancrer dans la durée la conviction d'une nécessaire production de connaissances indépendante et sans complaisance.

Merci à Nadine Champeaud qui assure un remarquable travail de suivi administratif au sein de l'OUIEP et aux collègues universitaires qui alimentent des réflexions collectives décisives.

Merci à l'agence UNICORP, et en particulier à Muriel Sola, Cihem Gharbi et Coralie Belrose pour leur professionnalisme et leur suivi toujours attentif.

Merci enfin à toutes les personnes qui ont bien voulu consacrer un moment de leur temps pour répondre au questionnaire que nous leur avons proposé. Merci surtout de leur confiance.

Le présent rapport fait la démonstration de l'exercice d'une pleine liberté académique : il n'engage que leurs auteurs.



 www.autonome-solidarite.fr

