

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale
monsieur le ministre délégué chargé de la réussite scolaire et de
l'enseignement professionnel

Enseigner et apprendre en confiance et en sécurité : un enjeu essentiel pour la nation

N° 23-24 004A – novembre 2024

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

**Enseigner et apprendre en confiance et en sécurité :
un enjeu essentiel pour la nation**

Novembre 2024

**Christophe MARSOLIER
Fabienne PAULIN-MOULARD**

Rachid AZZOUZ
Marie-Caroline BEER
Rolland JOUVE
Mélanie PIRCAR

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	3
Introduction.....	5
1. Confiance et sécurité, deux sentiments essentiels à l’École.....	5
1.1. Deux conditions déterminantes pour apprendre et enseigner sereinement	5
1.1.1. <i>Deux besoins psychologiques fondamentaux, intimement liés et interdépendants...</i>	6
1.1.2. <i>... dont la signification place la qualité des relations au cœur du bien-être pour enseigner et apprendre</i>	6
1.1.3. <i>Deux déterminants majeurs du climat scolaire et de la qualité de vie au travail des enseignants</i>	8
1.2. L’insécurité, une problématique sociétale qui pénètre l’École et fragilise la confiance	8
1.2.1. <i>La violence, une source d’insécurité mieux comprise et évaluée grâce à la recherche et aux enquêtes</i>	8
1.2.2. <i>Une place de la sécurité et de la confiance de plus en plus affirmée, depuis 2013, dans les dispositions législatives et réglementaires.....</i>	10
1.2.3. <i>Politique de fermeté et réponse éducative : une complémentarité qui peine encore à se manifester...</i>	10
1.3. De la nécessité de s’ouvrir à la complexité du sujet et aux progrès de la recherche	11
1.3.1. <i>Pour protéger l’intérêt supérieur de l’enfant</i>	11
1.3.2. <i>... et réussir à circonscrire et prévenir des phénomènes d’insécurité et de mal-être de plus en plus prégnants.....</i>	12
2. Le harcèlement, une forme particulièrement médiatisée de la violence en milieu scolaire ...	14
2.1. Le harcèlement, partie émergée d’une violence et d’une cyberviolence très présentes dans les relations entre adolescents	14
2.1.1. <i>Un fléau trop longtemps minimisé, aujourd’hui mieux combattu grâce à une plus grande mobilisation de la communauté éducative</i>	14
2.1.2. <i>Une jeunesse exposée aux dangers d’internet et des réseaux sociaux</i>	15
2.1.3. <i>Des points de convergence entre les situations de harcèlement dans lesquelles des jeunes ont mis fin à leurs jours</i>	16
2.1.4. <i>Une mobilisation récente et de plus en plus effective et structurée</i>	17
2.2. pHARe, un dispositif peu lisible mais dont l’action est appréciée et l’efficacité perfectible....	18
2.2.1. <i>La mesure du climat scolaire, une démarche qui se systématisé progressivement et mérite en effet d’être poursuivie</i>	18
2.2.2. <i>« Éduquer pour prévenir les phénomènes de harcèlement » (pilier n° 1), des pratiques qui se multiplient avec succès mais doivent être développées</i>	19
2.2.3. <i>« Former une communauté protectrice autour des élèves » (pilier n° 2), une mise en œuvre encore très inégale qu’il convient d’étendre à l’ensemble des personnels</i>	21
2.2.4. <i>« Intervenir efficacement sur les situations de harcèlement » (pilier n° 3), un ensemble de processus qui a gagné en efficacité grâce à la mobilisation et la coordination des acteurs et l’application rigoureuse des protocoles</i>	22
2.2.5. <i>« Associer les parents et les partenaires de l’École au déploiement du programme » (pilier n° 4), une démarche perfectible</i>	25

2.2.6. « Mobiliser les instances de démocratie scolaire (CVC, CVL) et le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement » (pilier n° 5), des actions visibles, variées et pertinentes qui s'insèrent dans les parcours éducatifs de l'élève	26
2.2.7. La mise à disposition de plateformes dédiées aux ressources visant à lutter contre le harcèlement, une construction en cours qui privilégie souvent la forme d'un M@gistère	26
2.3. La « préoccupation partagée » : d'une méthode à une approche plus globale de la prévention de la violence	26
2.3.1. Une méthode efficace pour réduire la violence et stopper les intimidations naissantes...	26
2.3.2. ... mais à certaines conditions	27
2.3.3. Au-delà de la méthode, une attention à autrui	28
3. Des faits et des données contrastés témoignent d'une insécurité relative mais croissante à l'École...	28
3.1. Un sentiment de sécurité à l'école pour de nombreux élèves, mais les microviolences se banalisent et les faits graves sont en augmentation	29
3.1.1. Des données préoccupantes et contradictoires invitant à mieux approcher le ressenti des jeunes...	29
3.1.2. Malgré un sentiment de sécurité encore dominant, les microviolences fragilisent les relations entre élèves	30
3.1.3. Des faits d'une extrême gravité dont la forte augmentation engage à réagir	31
3.1.4. Un sentiment d'insécurité amplifié par la médiatisation et le ressenti de l'opinion.....	32
3.1.5. Un renforcement très significatif des mesures visant à contribuer à la sécurité des écoles et établissements	33
3.2. L'insécurité psychologique multifactorielle des collégiens et lycéens	34
3.2.1. L'évaluation et l'orientation, sources majeures de stress et d'anxiété, notamment chez les lycéens	34
3.2.2. Une école de plus en plus bienveillante mais des pratiques résiduelles générant tensions et mal-être.	35
3.2.3. Une dégradation de la santé mentale des élèves et des clivages persistants dans les relations entre élèves	36
3.2.4. Le sentiment d'injustice, source de défiance et de démotivation	37
3.3. Des espaces d'insécurité effective peu propices aux apprentissages.....	38
3.3.1. L'accessibilité et l'état des sanitaires, un sujet récurrent dès l'école primaire.....	38
3.3.2. Sécuriser les couloirs ainsi que les abords des établissements	39
3.3.3. L'appropriation de la cour et la vie dans les espaces interstitiels : des enjeux à part entière.....	39
3.4. Les défis que représentent l'école inclusive et les élèves à besoins éducatifs particuliers.....	40
3.4.1. L'absence de discrimination entre les élèves, associée à la prise en compte des besoins particuliers de chacun, constitue un fondement de l'École.....	40
3.4.2. Une insécurité alimentée malgré eux par un ensemble d'élèves.....	41
3.4.3. Un engagement à la hauteur des enjeux mais des difficultés généralement non circonscrites.....	41
3.5. Globalement, un sentiment de sécurité parmi les enseignants mais une confiance fragilisée.....	42
3.5.1. Ils aiment leur métier mais se sentent de moins en moins respectés et insuffisamment soutenus	42
3.5.2. L'augmentation des contestations d'enseignements insécurise la profession	43
3.5.3. Une confiance fragilisée d'un nombre croissant d'enseignants vis-à-vis de leur hiérarchie et de l'Institution.....	45

4. ... mais une aspiration partagée à renforcer la qualité des relations à tous les niveaux du système éducatif	45
4.1. Une floraison de projets témoignant d'une plus grande attention au bien-être pour mieux apprendre et enseigner	46
4.1.1. <i>Le bien-être, une valeur en émergence qui suscite de nombreuses innovations et appelle à soutenir la formation des personnels et des élèves aux compétences psychosociales</i>	46
4.1.2. <i>Des pratiques coopératives et des projets collaboratifs pour renforcer la cohésion et les liens</i>	47
4.1.3. <i>Élèves ambassadeurs et sentinelles, adultes référents : des initiatives qui gagnent à dépasser le seul enjeu de la lutte contre le harcèlement</i>	48
4.1.4. <i>Identifier les pratiques et outils efficaces et prévenir les risques de dérive sectaire</i>	49
4.2. Quatre priorités pour installer un climat relationnel de confiance et de sécurité	50
4.2.1. <i>Faire de l'éducation au respect une priorité absolue</i>	50
4.2.2. <i>Renforcer le soutien aux équipes éducatives</i>	51
4.2.3. <i>Favoriser l'engagement des élèves et des équipes dans des dynamiques collaboratives et renforcer le sentiment d'appartenance</i>	52
4.2.4. <i>Développer une double alliance éducative, avec les élèves comme avec les parents</i>	53
Conclusion	56
Annexes	57

SYNTHESE

L'intitulé de la mission l'indique clairement : se préoccuper des sentiments de confiance et de sécurité dans le processus d'enseignement-apprentissage constitue un enjeu fort pour notre École.

S'appuyant sur les entretiens menés et sur des données issues de la recherche, la mission a souligné le caractère essentiel de ces deux besoins fondamentaux et interdépendants, dont la satisfaction conditionne la motivation et le bien-être de tous, élèves et personnels. Pour étudier le rôle et les enjeux de ces deux sentiments déterminants pour la qualité des relations au sein de l'institution scolaire, la mission s'est attachée à en examiner les conditions et les facteurs d'émergence.

Un premier constat ressort de l'ensemble des entretiens et analyses opérés par la mission : il s'agit de l'engagement qualitatif de la grande majorité des personnels à agir au quotidien avec loyauté, rigueur et bienveillance afin que les élèves puissent apprendre dans un climat de confiance et de protection.

Cependant, dans un contexte où le sentiment d'insécurité augmente en raison des évolutions et des diverses crises actuelles, l'École ne peut ni être épargnée, ni demeurer un « sanctuaire » imperméable aux transformations au sein de la société française et aux tourments extérieurs. La porosité de l'École à son environnement plus ou moins proche est accentuée aujourd'hui par l'omniprésence des réseaux sociaux qui introduisent dans la vie des élèves et au sein de l'institution scolaire les problèmes sociaux et parfois aussi ceux du quartier.

La réglementation évolue du reste en conséquence : l'analyse des textes parus depuis 2013 montre clairement que la question de la sécurité et de la confiance y tient une place centrale. Pour autant, la complémentarité, au cœur de la politique éducative, entre fermeté et prévention peine encore à trouver sa pleine mesure, notamment dans le domaine de la lutte contre les violences entre élèves, alors que de nombreuses initiatives émergent dans les territoires pour favoriser le climat de bien-être pour apprendre.

Dans cette période complexe, le sentiment de sécurité à l'École demeure prédominant mais plusieurs facteurs d'insécurité et de défiance ressortent nettement des entretiens et visites effectués par la mission.

Certains se situent au cœur des pratiques de classe et sont particulièrement anxiogènes.

Pour les élèves, il s'agit notamment des évaluations et de l'orientation. Ces processus semblent trop souvent vécus comme une pression ininterrompue liée au contrôle continu (en lien avec une gestion non régulée des plateformes de type « ProNote »), voire, selon la formule d'un élève interrogé à propos de Parcoursup, comme « Hunger Game » (en référence à une série dans laquelle des jeunes doivent éliminer les autres participants du jeu pour survivre).

Des enquêtes montrent par ailleurs une dégradation de la santé mentale des jeunes, accompagnée de sentiments d'injustice et de solitude, eux-mêmes sources de défiance. Ces sentiments sont éprouvés en particulier par les enfants et adolescents alors qu'ils doivent affronter souvent quotidiennement des espaces d'insécurité encore trop nombreux (toilettes, couloirs, cour de récréation, etc.).

Les équipes éducatives sont, quant à elles, confrontées à plusieurs phénomènes qui affectent la qualité de vie au travail. La remise en question de leur parole et les contestations d'enseignements pour des raisons diverses (complotisme, opposition aux valeurs de la République, en particulier à la laïcité, etc.) insécurisent un nombre croissant d'enseignants. Par ailleurs, la détérioration des relations avec les parents touche particulièrement les enseignants dans le premier degré où les personnels se trouvent directement aux prises avec les familles, sans les « filtres » que représentent, dans le second degré, la loge d'accueil et « la vie scolaire » notamment. Enfin, l'accumulation et le rythme des réformes, ces dernières années, complexifient l'exercice des métiers de l'éducation nationale et suscitent une certaine défiance vis-à-vis de l'Institution.

La mission souligne également l'importance d'un phénomène qui se banalise. Il s'agit de ce que les sociologues appellent les « microviolences », que la mission préfère appeler « violences à bas bruit » car il s'agit bien là de violences à part entière mais dont la caractéristique majeure est de passer souvent inaperçues, ce qui rend difficile leur prise en charge par les adultes et l'institution. Qu'il s'agisse des vols de fournitures scolaires, des moqueries par rapport au comportement ou au travail, de l'ostracisme et de certaines atteintes sexuelles, leur augmentation, au collège et au lycée, ne peut que questionner. Elles

provoquent souvent chez les victimes un phénomène de refus scolaire anxieux ou de phobie scolaire pouvant aller jusqu'au décrochage, voire au geste fatal. Parmi ces phénomènes, le harcèlement, qui en est le plus médiatisé, concentre à lui seul de multiples formes de ces violences quotidiennes à plus ou moins bas bruit. Tous ces faits, d'une extrême violence et en nette augmentation, sont l'objet d'une attention croissante de la majorité des équipes pédagogiques et académiques. La généralisation du programme de lutte contre le harcèlement à l'école (pHARe) est une des premières réponses d'ampleur de l'Institution pour favoriser un plus grand respect des élèves entre eux et lutter contre ces phénomènes, en particulier contre le harcèlement, trop longtemps minimisé mais dont la gravité est aujourd'hui unanimement reconnue.

Dans son évaluation du programme pHARe de lutte contre le harcèlement, la mission constate que, de manière générale, ce plan est apprécié et considéré comme efficace sur bien des points. Si certains de ses piliers demandent encore à être consolidés, notamment pour rendre le programme plus lisible, il permet d'outiller les équipes pour mieux « prévenir, détecter, traiter » le harcèlement. La méthode de préoccupation partagée (MPP), lorsqu'elle remplit certaines conditions d'utilisation, donne satisfaction pour des cas identifiés et traités très tôt dans un climat scolaire plutôt apaisé et présente également une efficacité préventive. De nombreux personnels regrettent qu'elle ait disparu des recommandations nationales alors que son efficacité est appréciée, qu'elle est éducative et évite de voir se dégrader puis de judiciariser les débuts d'intimidation.

Au-delà des constats – pour préoccupants qu'ils soient – la mission a observé que nombreux d'actions visant le bien-être ou l'amélioration de la qualité des relations sont mises en œuvre avec succès, telles que les pratiques collaboratives, entre élèves comme entre professeurs, les groupes de parole, le théâtre forum, les jeux de rôle, la mise en place d'élèves sentinelles, etc. Comme la MPP, ces actions contribuent à développer une éthique éducative et préventive dans les écoles et établissements scolaires et, à ce titre, méritent d'être plus largement développées au-delà du seul cadre de la résolution de conflits. Ces diverses initiatives aident à consolider la cohésion d'une école ou d'un établissement, à en améliorer le climat scolaire, et, par conséquent, à renforcer le sentiment de confiance et de sécurité en leur sein.

La mission a ainsi mis en évidence quatre priorités essentielles pour améliorer le sentiment de confiance et de sécurité : faire de l'éducation au respect une priorité absolue ; renforcer le soutien aux équipes éducatives ; favoriser l'engagement des équipes dans des dynamiques collaboratives et favoriser le sentiment d'appartenance ; développer une double alliance éducative, avec les élèves et avec les parents.

Liste des préconisations

Priorité 1 : Faire de l'éducation au respect une priorité absolue

Recommandation n° 10 : Réaffirmer dans les textes réglementaires la place centrale du respect d'autrui comme apprentissage fondamental et comme condition nécessaire à l'émergence d'un climat de bien-être, d'une plus grande égalité des chances et de la réussite des élèves.

Recommandation n° 11 : Sanctuariser dans l'emploi du temps des élèves une séance hebdomadaire d'enseignement moral et civique (EMC), du CP jusqu'à la terminale. Augmenter le coefficient de l'EMC aux examens.

Recommandation n° 7 : Expliciter le sens du règlement intérieur aux parents et aux élèves et rappeler les droits et devoirs de chacun à l'occasion de chaque rentrée scolaire, de manière systématique et solennelle. Préciser notamment que sera appliqué avec rigueur le principe selon lequel « *toute incivilité, atteinte ou autre fait grave commis à l'encontre d'un personnel de l'éducation nationale doit systématiquement faire l'objet d'une réponse de la part de l'institution, sans préjudice de suites judiciaires éventuelles* », mentionné dans la circulaire n° 2019-122 du 3-9-2019.

Priorité 2 : Renforcer le soutien aux équipes éducatives

Recommandation n° 12 : Encourager le développement de groupes de parole et de supervision au sein des équipes pédagogiques exposées à de fortes tensions professionnelles.

Recommandation n° 13 : Renforcer la formation des directeurs et personnels de direction aux stratégies du leadership sécurisant et accompagnant.

Priorité 3 : Favoriser l'engagement des élèves et des équipes dans des dynamiques collaboratives et favoriser le sentiment d'appartenance

Recommandation n° 5 : Élaborer un texte fondateur (charte ou autre, type serment d'Hippocrate) pour une déontologie partagée des personnels de l'éducation nationale, en lien avec les référentiels de compétences des personnels et susceptible d'être affiché dans les écoles et les établissements.

Recommandation n° 8 : Déployer, au collège en particulier, la pratique régulière d'activités collaboratives (travaux en groupes, théâtre forum, analyse collective de situations à risques, projets collaboratifs, activités de renforcement des compétences langagières telles que la préparation du grand oral, concours d'éloquence) dans le cadre de la prévention du harcèlement et de l'amélioration du climat scolaire.

Recommandation n° 9 : Généraliser les bilans de vie scolaire, afin d'évaluer chaque année l'impact de la politique éducative d'établissement sur l'évolution de l'absentéisme, du climat scolaire, des punitions et des sanctions.

Recommandation n° 14 : Développer la formation des personnels à la veille collective aux signaux faibles et à la réaction immédiate, bienveillante et systématique vis-à-vis de toutes les situations de souffrance, de tensions et de violences.

Recommandation n° 15 : Renforcer significativement la formation des enseignants aux conditions et aux enjeux du travail collaboratif entre adultes, ainsi qu'aux modalités de la pédagogie coopérative.

Priorité 4 : Développer une double alliance éducative, avec les élèves comme avec les parents

Recommandation n° 4 : Engager une réflexion nationale sur les conditions susceptibles de rendre l'évaluation et l'orientation moins anxiogènes pour les élèves, notamment en élargissant à toutes les unités éducatives la réflexion sur l'évaluation, en s'inspirant par exemple du *Guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves au lycée général et technologique*.

Recommandation n° 16 : Développer des habitudes d'une communication régulière, respectueuse et constructive avec les parents.

Recommandation n° 1 : Généraliser à l'ensemble des personnels la formation à l'écoute active et au dialogue avec les adolescents.

Recommandation n° 2 : Élargir le champ d'application de la méthode de préoccupation partagée et son usage à toutes les situations de souffrance relationnelle entre élèves et comme élément de lutte contre toute violence.

Recommandation n° 3 : Mieux faire connaître sur la page education.gouv dédiée au harcèlement les différentes méthodes de prévention du harcèlement et d'amélioration du climat scolaire.

Recommandation n° 6 : Intégrer, dans la formation initiale des enseignants, CPE, psy-EN, infirmières et personnels de direction, des temps de réflexion sur les exigences d'une relation éducative ferme et bienveillante ainsi que sur les « violences éducatives ordinaires » et les pratiques permettant de s'en tenir éloignés.

Introduction

À l'École, les équipes pédagogiques manifestent beaucoup de loyauté et un grand engagement professionnel pour relever les défis qu'imposent les évolutions de la société et les nécessaires réformes du système éducatifs. Cependant, de nouvelles vulnérabilités émergent chez les élèves comme parmi les personnels, notamment les enseignants. La dégradation de la santé mentale, la démotivation scolaire ou professionnelle, la désaffection du métier d'enseignant témoignent de réalités qui font de la confiance et de la sécurité, pour apprendre et pour enseigner, des enjeux essentiels pour notre nation. Les phénomènes qui affectent notre société (crises climatique, sanitaire et économique, guerres, attentats, violences urbaines, [cyber]harcèlement, complotisme, fracture sociale, défiance vis-à-vis des institutions, etc.) retentissent sur le climat scolaire.

Depuis quelques années, plusieurs enquêtes font état d'un mal-être grandissant parmi les élèves (UNICEF, 2014, 2018 ; PISA 2015, 2018 ; DEPP 2021, 2023 ; EnCLASS, 2024) et les enseignants (DEPP, 2022. E. Debarbieux et B. Moignard, 2022, 2023) mais aussi d'une dégradation de leur santé mentale et du climat scolaire, dans de nombreux écoles et établissements. Si l'École a toujours été un lieu où s'exercent différentes formes de violences internes (entre élèves, entre élèves et professeurs, entre enseignants et parents, mais aussi entre personnels), elle se trouve aussi, en tant qu'institution et symbole de notre République, de plus en plus violemment attaquée. Au cours des quatre dernières années, trois professeurs ont été assassinés dans l'exercice de leur fonction. Chaque année, des élèves et des personnels se suicident.

Dans ce contexte, la mission s'est donc efforcée d'identifier les conditions susceptibles de permettre aux élèves d'apprendre et aux enseignants d'exercer dans un climat de confiance et de sécurité, sans lequel l'École ne peut réellement jouer son rôle et éléver le niveau des savoirs et des compétences des élèves qui lui sont confiés.

Lors des entretiens qu'elle a menés (avec des responsables institutionnels au niveau national et dans les neuf académies visitées, chercheurs, représentants d'associations professionnelles et d'organisations syndicales, équipes éducatives et élèves des 25 unités éducatives visitées), elle a recueilli des données sur les conditions susceptibles de favoriser la confiance et la sécurité au sein des écoles et des établissements, ou, à l'inverse, sur les facteurs de défiance et d'insécurité.

Conformément au programme de travail annuel et à la lettre de désignation¹, la mission s'est plus particulièrement penchée sur l'évaluation du programme de lutte contre le harcèlement à l'école, pHARe. Dans ce cadre, elle a choisi d'interroger, dans un premier temps, des chercheurs dont les travaux et les publications ont significativement contribué à sensibiliser l'opinion et les pouvoirs publics aux principaux mécanismes et facteurs du harcèlement à l'école, et aux méthodes susceptibles de lutter contre ce phénomène. Puis, dans un second temps, elle a interrogé de nombreux acteurs académiques afin de récolter des éléments d'appréciation de la mise en œuvre de pHARe et de l'efficacité des méthodes de lutte contre le harcèlement². Elle a aussi mené deux enquêtes³ qui ont permis de recueillir des données plus précises sur ces deux objectifs.

1. Confiance et sécurité, deux sentiments essentiels à l'École

1.1. Deux conditions déterminantes pour apprendre et enseigner sereinement

Les nombreux entretiens conduits par la mission et les analyses recueillies à tous les niveaux du système éducatif et auprès d'experts témoignent d'une volonté unanime d'accorder au respect de la confiance et de la sécurité physique et psychologique une place prioritaire pour créer des conditions propices au processus d'enseignement-apprentissage.

¹ Cf. annexe 1 : lettre de désignation.

² Cf. annexe 2 : liste des personnes rencontrées.

³ Cf. annexe 3 : questionnaires soumis lors des deux enquêtes effectuées par la mission.

1.1.1. Deux besoins psychologiques fondamentaux, intimement liés et interdépendants...

Rester attentif aux droits des enfants et les faire valoir est au fondement du respect des besoins psychologiques fondamentaux et de l'intérêt supérieur de l'enfant.

Parmi les droits fondamentaux définis par la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) en novembre 1989⁴, quatre d'entre eux mettent particulièrement en jeu la confiance et la sécurité des enfants pour apprendre : le droit à une justice adaptée à son âge ; le droit d'être protégé contre toutes les formes de violence ; le droit de s'exprimer et d'être entendu sur les questions qui le concernent ; le droit de l'enfant en situation de handicap de vivre avec et comme les autres.

La satisfaction des besoins de sécurité et de confiance favorise la motivation et la persévérance de toute personne engagée dans ce processus complexe et chargé d'incertitude que constitue l'enseignement-apprentissage. Hisser ces deux besoins au rang de priorité et y rester attentif, sur les plans managérial (pilotage) et pédagogique (enseignement), permet aux enseignants d'exercer sereinement leur activité professionnelle et de se sentir soutenus pour atteindre leurs objectifs, et aux élèves de bénéficier de conditions leur permettant d'acquérir des compétences mais aussi de réguler leurs relations et leurs émotions. En permettant aux élèves et enseignants de soutenir leur motivation et de conserver une part d'autodétermination dans leur choix, le fait d'apprendre en confiance et en sécurité favorise la réussite scolaire et est, à ce titre, une des préoccupations premières à l'École.⁵

Ces deux besoins essentiels qu'éprouvent, élèves et enseignants se trouvent étroitement associés aux trois besoins psychologiques fondamentaux universels⁶ (compétence, autonomie et proximité sociale) sur lesquels repose le processus d'autodétermination⁷, théorisé par Edward L. Deci et Richard M. Ryan (1985). Depuis 40 ans, l'ensemble de la communauté scientifique s'accorde à considérer que cette théorie de l'autodétermination (TAD) permet de bien comprendre les mécanismes de la motivation autonome, du développement psychologique et du bien-être, en l'absence de toute contrainte humaine. Or, dans le contexte particulier de l'École où élèves et enseignants se trouvent soumis à des contraintes, les facteurs de confiance et de sécurité exercent un pouvoir déterminant sur l'optimisation de l'enseignement-apprentissage. La théorie de la motivation relationnelle (TMR), développée dans le cadre de la TAD, soutient que tout être humain est « *intrinsèquement motivé à rechercher et à entretenir des relations proches, ouvertes et de confiance avec les autres* »⁸.

De nombreux professionnels de l'éducation et chercheurs⁹ s'attachent à montrer que « *des relations chaleureuses et stables* (qui procurent la sécurité, assurent la santé physique, comblent les besoins élémentaires de nourriture et d'abri) *aident les enfants à demeurer dans un état de calme et d'attention propice aux nouveaux apprentissages* ». Si les besoins psychologiques fondamentaux varient avec l'âge, confiance et sécurité restent, tout au long de la scolarité, deux besoins essentiels pour tous les élèves et les enseignants et l'ensemble des personnels en école et en établissements.

1.1.2. ... dont la signification place la qualité des relations au cœur du bien-être pour enseigner et apprendre

Questionner la confiance pour apprendre, c'est à la fois envisager la confiance (interne) en soi de l'élève dans ses capacités et sa confiance (externe) dans l'enseignant, dans ses pairs et en l'École. Du point de vue de l'enseignant, sa confiance met aussi en jeu ses propres capacités internes ainsi que cette condition centrale en éducation que constitue sa foi en l'éducabilité de l'élève. Elle se manifeste dans tous les gestes et postures

⁴ La France a ratifié la Convention internationale des droits de l'enfant le 7 août 1990.

⁵ D'après la méga-analyse de John Hattie, fondée sur 50 000 recherches, confiance et sécurité sont des facteurs déterminants pour la réussite scolaire. Hattie, J. (2017), *L'apprentissage visible pour les enseignants*, Presses de l'université de Québec.

⁶ La notion de « besoin fondamental de l'élève » soulève la question essentielle de la détermination de ce qui est nécessaire pour qu'un élève / enseignant puisse s'épanouir et disposer des meilleures conditions scolaires pour apprendre / enseigner.

⁷ Deci, E. L., & Ryan, R. M., (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, Plenum Press.

⁸ Ryan R. M. & Hawley P. (2016). *Naturally good? : Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence*, in Brown K.W. & Leary M. R., *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena*, Oxford University Press, pp. 205 à 221.

⁹ Bolter F., Schom A-C. Kéravel E. Oui A. Séraphin G., Besoins fondamentaux de l'enfant : état des connaissances. Dossier les besoins fondamentaux des enfants, La santé en action, n° 447, pp. 10-12, mars 2019.

qui façonnent les relations au sein de l'École, et, plus largement, dans son rapport à l'Institution et à ses propres compétences. La confiance de l'enseignant et son sentiment de sécurité psychologique dépendent donc aussi de nombreux facteurs externes.

Du verbe confier (du latin *confidere* : cum, « avec » et *fidere* « fier »), la confiance recouvre, selon le dictionnaire le Robert, trois acceptations : l'espérance ferme, l'assurance d'une personne qui se fie à quelqu'un ou à quelque chose ; le sentiment de sécurité d'une personne qui se fie à elle-même ; le sentiment collectif de sécurité. Elle s'appuie sur la capacité d'accepter une forme de vulnérabilité et d'insécurité. Elle se nourrit des signes de considération et d'estime manifestés par autrui, et demande parfois du temps pour s'installer. Mais elle demeure nécessaire pour maintenir la motivation autonome, affronter des difficultés, atteindre des buts et dépasser des peurs, s'accommoder d'un jugement de valeur ou accepter des décisions perçues comme injustes. Cependant, la confiance reste fragile car une remarque maladroite peut parfois susciter une insécurité susceptible de la perturber.

En tant qu'enseignant, sans la confiance de ses élèves, de ses collègues et de sa hiérarchie, il est difficile de pouvoir exercer aujourd'hui un métier qui demande de s'adapter aux multiples sollicitations et de créer une relation de qualité pour agir avec efficacité. Pour tout élève, avoir confiance dans l'enseignant, c'est éprouver l'assurance de pouvoir compter sur lui, de se sentir en sécurité cognitive, linguistique et psychologique à ses côtés, de bénéficier de regards bienveillants, favorisant ainsi l'acceptation de ses exigences. Être en confiance permet de lui exprimer librement, sans risque, ses pensées et ses craintes. La confiance est une condition nécessaire pour travailler efficacement ensemble, appréhender la nouveauté, l'inconnu, et surtout relever des défis, dépasser les difficultés rencontrées.

Très valorisée de 2017 à 2022, au point d'être posée comme un principe, dans la politique conduite par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, la confiance a été mobilisée comme une valeur étandard, sans pour autant avoir été complètement explorée et traduite en actes et en exigences, comme projet et comme ambition. Le premier constat de la mission a été que la confiance reste insuffisamment problématisée, alors qu'elle est une condition fondamentale de la qualité de la relation pédagogique et un ciment de l'engagement collectif.

Quant à la sécurité, elle désigne à la fois l'état, la situation, le sentiment d'une personne qui se sent protégée, n'étant exposée à aucun danger, aucun risque. À l'école, l'insécurité des élèves et des enseignants peut être physique, matérielle ou psychologique. Pour l'enseignant, se sentir en sécurité psychologique avec ses élèves et sa hiérarchie lui donne la possibilité d'exercer sa liberté pédagogique et donc de rechercher les moyens de s'adapter, de tâtonner et d'innover sans crainte. Pour chaque élève, ce sentiment est « *l'assise de toute dynamique de développement* »¹⁰, et la sécurité physique et matérielle est une priorité à laquelle sont attentifs tous les personnels. Mais la sécurité psychologique et donc relationnelle demeure, quant à elle, encore sous-estimée alors qu'elle constitue, de l'avis de nombreux professionnels et experts de l'éducation, le besoin psychologique premier à respecter chez l'enfant pour apprendre. Les chercheurs Brazelton et Greenspan¹¹ et le docteur M.-P. Martin-Blachais¹² placent la sécurité comme l'un des besoins les plus importants et la considèrent comme un méta-besoin puisqu'elle « *englobe la plupart (sinon l'ensemble) des autres besoins fondamentaux que peut avoir un enfant au cours de son développement. La satisfaction de ces derniers ne pouvant être atteinte que dans le contexte de la satisfaction suffisante du premier* »¹³.

L'insécurité suscite la peur, le doute, voire de l'agressivité et génère du stress. En cela, la sécurité constitue une condition du bien-être, de la confiance en soi et de l'épanouissement personnel et professionnel. À l'école, eu égard à l'immaturité des élèves vis-à-vis des enseignants et à l'asymétrie de la relation pédagogique, la vulnérabilité que ressentent de nombreux enfants et adolescents vis-à-vis du risque d'être jugés, comparés ou stigmatisés peut obérer significativement leurs capacités de réussite. Les rapports

¹⁰ Bonneville-Baruchel E, Besoins fondamentaux et angoisses chez les tout-petits et les plus grands : l'importance de la stabilité et de la continuité relationnelle, Le carnet psy, vol. 5, n° 181, pp. 31-34, 2014.

¹¹ Brazelton T.B. & Greenspan S.I., (2001). Ce qu'un enfant doit avoir : ses sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir, Stock.

¹² Martin-Blachais M-P., (2017). Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance, Rapport remis à Laurence Rossignol, ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes.

¹³ Brazelton T.B. & Greenspan S.I., *op. cit.*

qu'entretiennent de nombreux élèves avec une discipline dépendent étroitement du rapport de confiance et de sécurité qu'ils vivent dans leur relation au professeur.

1.1.3. Deux déterminants majeurs du climat scolaire et de la qualité de vie au travail des enseignants

Par sa structuration collective et ses enjeux d'évaluation et d'orientation, l'École constitue l'espace-temps le plus communément partagé dans l'enfance pour vivre des interactions collectives qui peuvent être heureuses, insouciantes mais aussi douloureuses et stressantes sur les plans cognitifs et relationnels. La confiance et la sécurité sont en effet des composantes qui agissent de manière déterminante dans deux domaines complémentaires :

- celui des apprentissages disciplinaires, où les rapports qu'entretiennent les élèves avec les obstacles, les difficultés de compréhension, les erreurs et les évaluations peuvent les déstabiliser très rapidement. Les marques de considération et d'encouragement jouent un rôle essentiel pour rassurer et permettre aux élèves de renforcer ou garder la confiance en eux, notamment lorsqu'ils se trouvent en situation de vulnérabilité scolaire, et de surcroît lorsque s'ajoute une situation de fragilité personnelle, familiale ou scolaire, passagère ou durable. L'expertise didactique, aussi grande soit-elle, ne peut être féconde sans une qualité minimale de relation pédagogique en matière de signes de confiance, de prise en considération des différences et des difficultés personnelles, d'écoute, de bienveillance et de soutien vis-à-vis des élèves ;
- celui des relations et des apprentissages psychosociaux, et donc des relations entre pairs et avec les enseignants. L'exercice du métier d'enseignant immerge dans le relationnel. Respecter les besoins fondamentaux des élèves les sécurise et leur permet de se sentir suffisamment protégés pour se concentrer et oser demander de l'aide. Dès lors, la confiance peut être ressentie comme l'absence de peur d'aller vers l'enseignant ou un camarade pour manifester ses doutes, ses imperfections, ses manques ou poser ses questions. En confiance, l'élève s'enthousiasme facilement, se laisse absorber par sa motivation intrinsèque et ne craint pas le risque de partager ce qu'il a compris, ses manques, ses hypothèses, ses *a priori* ou ce qui est difficile pour lui. Il peut se rassurer lui-même pour poursuivre sa tâche.

Bien que fréquemment citée en formation et notamment lors d'analyses de pratiques, la confiance ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite de l'ensemble de ses facteurs. Elle s'installe rapidement lorsque la stabilité du comportement, la bienveillance et la patience dominent. Sa solidité se renforce, avec le temps et les épreuves, dans la réciprocité des regards et des signes d'encouragement et de consentement et dans les actes de soutien.

1.2. L'insécurité, une problématique sociétale qui pénètre l'École et fragilise la confiance

1.2.1. La violence, une source d'insécurité mieux comprise et évaluée grâce à la recherche et aux enquêtes

À l'occasion de faits dramatiques ayant coûté la vie à des élèves, des enseignants ou des personnels de direction, la sécurité se trouve régulièrement questionnée, depuis quelques années, et toujours réaffirmée comme une priorité au sein de la société et, plus encore au sein de l'École. Les assassinats de Samuel Paty, Agnès Lassalle puis Dominique Bernard, ont beaucoup choqué la population, en France comme à l'étranger, et tout particulièrement la communauté éducative. Ces drames ont confirmé la nécessité de soutenir les politiques publiques visant à défendre les valeurs de la République et à renforcer la sécurité des personnels. Phénomène de société qui affecte de plus en plus l'institution scolaire depuis 40 ans, les problématiques de violence physique et d'insécurité ont émergé dans les années 1980-1990 et contribué, notamment par leur médiatisation, à ce que se multiplient les recherches sur leurs formes, leurs facteurs et leur prévention, et à ce que se développent des politiques publiques. Elles ont conduit à distinguer : la violence entre élèves, la violence de l'école¹⁴, la violence contre l'école.

¹⁴ Notion développée par de nombreux sociologues de l'éducation, notamment :

Carra C. et Sicot F., (1996), Perturbations et violences à l'école, Déviance et société, 20-1, pp. 85-97.

La violence physique et verbale entre élèves reste la plus problématique et la plus médiatisée en ce qu'elle se trouve étroitement liée au climat social dans les territoires. Depuis le développement des réseaux sociaux, la porosité de l'école aux tensions communautaires, aux rivalités entre bandes et au mécontentement des parents peut en quelques heures fragiliser le climat scolaire d'une école ou d'un établissement. Pour autant *la violence de l'école* ne doit pas être négligée dans ses formes traditionnelles et persistantes comme celles provoquées parfois par l'évaluation, et dans ses manifestations plus difficilement observables mais non moins douloureuses que sont les interactions quotidiennes entre professeurs et élèves, qui questionnent l'exercice de l'autorité, la sécurité psychologique et l'éthique pédagogique¹⁵. Quant à la *violence antiscolaire* à l'encontre de l'École et des personnels, elle est, elle aussi, très médiatisée.

De 1992, date du premier plan contre les violences scolaires, à 2000, de nombreux autres plans se sont succédé (six en huit ans), sans pour autant enrayer significativement la tendance. Si, entre 1990 et 2000, la violence et l'insécurité qu'elle provoque furent une préoccupation de quelques spécialistes¹⁶, les enquêtes de victimisation de G. Fotinos et d'É. Debarbieux puis les enquêtes nationales de climat scolaire mises en œuvre régulièrement par la DEPP, à partir de 2011 dans les collèges, lycées et depuis 2022, en CM1-CM2, ont significativement fait progresser la connaissance de la réalité des faits de violence en questionnant, auprès des élèves, les types de victimisations qu'ils vivent à l'école. Elles ont montré que la majorité d'entre elles sont des microviolences (vols, surnoms désagréables, insultes, ostracisme, moqueries par rapport au comportement ou au travail en classe, etc.) auxquelles sont venues s'ajouter progressivement, ces dernières années, les cyberviolences (rumeurs, injures, etc.). Ces enquêtes ont révélé l'ampleur et le poids des microviolences, notamment le harcèlement et le cyberharcèlement, que l'on passe trop souvent sous silence et qui se développent dans les établissements où les insultes et discriminations sont banalisées. Elles ont permis de prendre la mesure de la part des discriminations (50 % des filles et 35,5 % des garçons au collège se disent victimes d'ostracisme, 34 % des collégiens de moqueries par rapport à leur comportement ou leur travail en classe ; DEPP, 2022¹⁷), du harcèlement à l'école (17 % des écoliers se déclarent victimes de propos mensongers ; 11 % des collégiens et 7 % des lycéens de moqueries ou d'insultes répétées ; DEPP, 2024¹⁸) et de leurs conséquences en termes de mal-être et de décrochage scolaire. Les microviolences ont également de l'impact sur la motivation à faire ses devoirs¹⁹.

Un plan de sécurisation des établissements scolaires a été mis en œuvre en septembre 2009 dans le cadre du Plan national de prévention de la délinquance et d'aide aux victimes et des politiques partenariales du ministère de l'intérieur, des Outre-mer et des collectivités territoriales et du ministère de l'éducation nationale, la violence scolaire devenant progressivement un objet prioritaire de réflexion au niveau national²⁰. La lutte contre les microviolences et le harcèlement a conduit à renforcer la sécurité par un plan de formation des personnels d'encadrement à la gestion de crise et par la création en 2009²¹ des équipes mobiles de sécurité (EMS). Elle a également conduit à expérimenter puis à généraliser, en 2023, une politique de lutte contre le harcèlement, devenue prioritaire, autour du programme pHARe.

Dubet F., (1998), Les figures de la violence à l'école, Revue française de pédagogie, n° 123, pp. 35-45.

Jolibert B., (2011), L'École, entre violence et autorité, Les Cahiers européens des sciences sociales, vol.2

¹⁵ Voir la compétence n° 6 : « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, paru au BO du n° 30 du 25 juillet 2013.

¹⁶ G. Fotinos, (1995), La violence à l'école, état des lieux. Analyse et recommandations, Rapport IGEN, B. Charlot et J. C. Emin (coord. par), (1997). Violences à l'école : État des savoirs, A. Colin. C. Anderson, 1982 : E. Debarbieux, 1990, 1996, 1999 ; C. Blaya, 2000, 2001), les victimisations à l'école (G.D. Gottfredson & D. Gottfredson, 1985, 2001, 2003.

¹⁷ Traore B., 2023. 93 % des élèves déclarent se sentir « bien » ou « tout à fait bien » dans leur collège. Note d'Information, n° 23.07, DEPP.

¹⁸ Guillerm M., Murat F., Simon C., Traore B., 2024. Premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023, Document de travail – série études n° 24-E02, DEPP.

¹⁹ CNAM-CNESCO, (2024). Conférence de comparaisons internationales. Le bien-être à l'école. Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ? Synthèse du rapport.

²⁰ Les états généraux de la sécurité à l'école, les 7, 8 avril 2010, ont succédé au rapport Mission les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place des familles, remis au ministre de l'éducation nationale, en mars 2010 par Alain Bauer.

2-3 Mai 2011, premières « Assises nationales sur le harcèlement à l'école », présidées par E. Debarbieux dont les travaux ont sensibilisé les acteurs à l'intérêt d'évaluer et comprendre les facteurs du climat scolaire.

Sept. 2012 : E. Debarbieux nommé délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences scolaires.

²¹ Voir le vadémécum des équipes mobilisées de la sécurité produit par la DGESCO :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/actus_2011/99/8/Vademecum_EMS_uebe_203998.pdf

1.2.2. Une place de la sécurité et de la confiance de plus en plus affirmée, depuis 2013, dans les dispositions législatives et réglementaires

Une analyse synthétique des grandes orientations nationales depuis 2013 révèle que la prévention du harcèlement et la réponse à ce phénomène, la sécurité physique de la communauté éducative et la confiance à l'École de la République constituent des priorités durables et réaffirmées des politiques publiques²². Au travers des textes successifs comme la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 ou encore le décret du 16 août 2023²³ s'affirme la place donnée à la sécurité physique à l'école. Les assassinats d'enseignants dans leur établissement ou à proximité ont confirmé combien des dispositions la consolidant sont indispensables. L'institution a également veillé à nourrir la confiance et la sécurité des personnels à travers, par exemple, le plan laïcité dans les écoles et les établissements scolaires²⁴ qui comprend notamment des dispositions visant à renforcer la protection et le soutien aux personnels et à appuyer les chefs d'établissement en cas d'atteinte à la laïcité. Reflet de cette dynamique, le Carré régalien²⁵, mis en place dans chaque académie à la rentrée 2021 (cf. 3.1.5).

Ces orientations se traduisent également par l'introduction d'un délit de harcèlement scolaire dans le code pénal²⁶, notamment consécutif au suicide d'une élève en septembre 2021. Il y a là une volonté de prendre en compte une certaine porosité entre les violences de la société et l'exigence de sécurité à l'école que reflète aussi la sémantique porteuse des orientations nationales et d'y apporter des réponses tangibles.

La métaphore d'une « école sanctuaire » a été employée par différents ministres de l'éducation nationale dans le contexte de la lutte contre les violences scolaires. François Bayrou, en 1996 déclare vouloir « *resanctuariser l'école* »²⁷. Jean-Michel Blanquer évoque une école « *sanctuaire* »²⁸, Nicole Belloubet souhaite que l'école soit « *un sanctuaire républicain* »²⁹. Ces affirmations mettent en avant l'idée que l'école doit être un lieu protégé et sécurisant, distinct, à l'abri des tumultes de la société.

Depuis 2022, plusieurs circulaires et décrets ont particulièrement manifesté une volonté d'associer à la sécurisation des établissements une dimension explicitement plus empathique que traduit la terminologie employée : « *mise en place d'un environnement scolaire favorable à la santé* », « *confiance* », « *bien-être* », « *école qui instruit, émancipe et qui protège* », « *protection* », « *il n'y a pas et ne peut pas y avoir de scolarité épanouie si le climat scolaire ne garantit pas cette sécurité et cette sérénité des apprentissages* ». Par ailleurs, la lutte contre le harcèlement sous toutes ses formes, phénomène qualifié de « *fléau* », est érigée en « *priorité absolue* » concourant à rendre le délit³⁰ possible de sanctions pénales.

1.2.3. Politique de fermeté et réponse éducative : une complémentarité qui peine encore à se manifester

Les politiques publiques attestent d'une tension entre une approche de fermeté et la nécessité de proposer une réponse éducative équilibrée misant sur la prévention.

Après la circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les établissements publics d'enseignement (EPLE) et les établissement régionaux d'enseignement adapté (EREA), la circulaire n° 2014-059 du 27 mai 2014 réaffirme la distinction entre les sanctions disciplinaires et

²² Voir la liste des principaux textes auxquels renvoie cette partie en annexe 4.

²³ Ce décret mentionne qu'il « *a pour objet de donner les moyens aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement d'apporter une réponse appropriée à certains comportements de la part des élèves, notamment en cas de harcèlement. Ainsi, dans les écoles, lorsque le maintien d'un élève constitue un risque pour la santé ou la sécurité d'autres élèves malgré la mise en œuvre des mesures arrêtées par le directeur d'école après examen de la situation de l'élève par l'équipe éducative, le directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) peut demander au maire de procéder à la radiation de l'élève de son école.* »

²⁴ Circulaire du 9 novembre 2022, NOR: MENG2232014C.

²⁵ *Idem*.

²⁶ Article 222-33-2-3 du code pénal, introduit par l'article 11 de la loi 2022-299 du 4 mars 2022 :

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000045289333

²⁷ Le 6 février 1996 à l'Assemblée nationale.

²⁸ Interview le 8 juin 2021 sur une chaîne de la TNT, consultable sur le Site Vie publique :

<https://www.vie-publique.fr/discours/280260-jean-michel-blanquer-08062021-violences-ecole-controle-continu-au-bac>

²⁹ 5 mars 2024 dans un tweet sur le réseau X.

³⁰ Article 222-33-2-3 du code pénal.

les punitions, tout en insistant sur l'importance des mesures de prévention, de la commission éducative et de la médiation par les pairs pour favoriser un climat scolaire serein. L'accent est mis sur une gestion disciplinaire équilibrée, combinant prévention et sanctions.

S'agissant plus spécifiquement du harcèlement, les circulaires de rentrée 2022, 2023 et 2024 ont généralisé et renforcé le programme pHARe, la désignation dans chaque collège d'ambassadeurs « Non au Harcèlement » (NAH)³¹, un plan de formation pour accroître la capacité des communautés éducatives à prévenir le harcèlement et à intervenir contre ce phénomène ainsi qu'une sensibilisation au harcèlement et au cyberharcèlement. Le décret du 16 août 2023³² prévoit la possibilité de l'exclusion « lorsque le maintien d'un élève constitue un risque pour la santé ou la sécurité d'autres élèves malgré la mise en œuvre des mesures arrêtées par le directeur d'école après examen de la situation de l'élève par l'équipe éducative ». La circulaire³³ du 2 février 2024 vise à organiser la prévention du harcèlement et les réponses à y apporter. Elle rappelle que la lutte contre le harcèlement est une responsabilité collective qui doit mobiliser tous les cadres. Il est en outre prévu une formation prenant « appui sur l'enseignement moral et civique (EMC), la formation des élèves aux compétences psychosociales (CPS), les heures de vie de classe, l'intervention de partenaires extérieurs »³⁴ et la participation à des actions éducatives.

Depuis 2013, les orientations nationales en matière d'éducation ont donc fortement mis l'accent sur la sécurité de la communauté éducative, la promotion de la confiance à l'école, le bien-être et la prévention du harcèlement. Bien que de nombreuses mesures aient été prises pour renforcer ces aspects, des lacunes persistent dans la mise en œuvre pratique et le soutien psychologique des élèves et des personnels éducatifs. De fait, la traduction de l'ensemble de ces priorités dans les gestes professionnels n'est que très peu guidée. Les recommandations opérationnelles sont peu nombreuses et il existe peu de ressources explicitant des postures et gestes professionnels susceptibles d'alimenter la confiance et le sentiment de sécurité des élèves. La sécurisation psychologique explicite des élèves et des personnels, notamment enseignants, est à ce jour encore peu prise en compte par les dispositions législatives et réglementaires applicables à l'école alors que l'on assiste à une hausse des demandes de protection fonctionnelle³⁵ des agents publics.

1.3. De la nécessité de s'ouvrir à la complexité du sujet et aux progrès de la recherche

1.3.1. Pour protéger l'intérêt supérieur de l'enfant

Le système scolaire présente de nombreuses contraintes, en raison de sa dimension et de la diversité des fonctions de ses personnels. Parmi les critères qui rendent complexe l'objectif de réduction de la violence et de sécurisation des élèves et des personnels, la taille du système, l'incertitude des comportements et le poids considérable qu'exercent les facteurs environnementaux et familiaux du mal-être, leur enchevêtrement, l'incapacité d'agir efficacement sur chacun d'eux ainsi que les enjeux médiatiques, politiques et sociétaux figurent parmi les éléments principaux avec lesquels il faut composer pour relever ce défi.

L'hétérogénéité croissante des publics scolaires, d'une part, et les objectifs de plus en plus ambitieux assignés aux personnels, d'autre part, ont progressivement renforcé en trois décennies la nécessité pour les équipes pédagogiques d'agir avec tact pour parvenir à s'adapter aux situations et aux élèves. Aux risques économiques et climatiques qui se développent au sein de la société s'ajoutent des risques numériques et psychologiques qui touchent particulièrement les plus vulnérables, notamment les enfants et les adolescents. Rendre intelligible cette réalité et son influence sur les comportements et les apprentissages scolaires complexifie le contexte dans lequel tous les enseignants doivent exercer leur métier aujourd'hui mais constitue cependant une condition essentielle pour l'efficacité de leur action.

³¹ Il existe également un prix « Non au harcèlement », action éducative lancée en 2013, ainsi qu'une journée nationale de lutte contre le harcèlement scolaire, organisée chaque année début novembre, depuis 2023. Celle-ci est désormais l'occasion de soumettre tous les élèves, du CE2 à la terminale, à une enquête d'auto-évaluation sur le harcèlement.

³² Décret n° 2023-782 du 16 août 2023 relatif au respect des principes de la République et à la protection des élèves dans les établissements scolaires relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

³³ Lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue. Publiée au BO n° 6 du 8 février 2024. Elle abroge la circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013.

³⁴ Associations agréées, autres ministères, collectivités territoriales.

³⁵ <https://www.education.gouv.fr/la-lettre-d-information-juridique-hors-série-bilan-de-la-protection-fonctionnelle-annee-2022-380271>

S'ouvrir à la complexité engage chacun à contextualiser, observer et relier les analyses des situations que vivent les individus et les groupes. C'est donc reconnaître la diversité et l'intrication des facteurs en jeu.

À l'heure de l'école inclusive qui a pour ambition de favoriser l'égalité des chances et déjouer les pronostics sociaux défavorables, la prise en considération de la complexité suppose l'application de principes soutenus par ce que l'histoire de l'éducation nous apprend, à savoir qu'il faut :

- agir de manière systémique et coordonnée : école, famille, éducateurs, justice, police et médias ;
- s'impliquer collectivement au sein de chaque équipe pédagogique ;
- respecter les droits et les besoins psychologiques fondamentaux des enfants et adolescents ;
- renforcer l'attention et l'accompagnement vis-à-vis des situations de vulnérabilité.

1.3.2. ... et réussir à circonscrire et prévenir des phénomènes d'insécurité et de mal-être de plus en plus prégnants

Face au défi persistant que représente l'objectif de réduire la violence à l'école, beaucoup reconnaissent que la gestion de nouveaux comportements sociaux (cyberviolences, contestations d'enseignements, challenges à hauts risques sur Tik-Tok, ultraviolences, critiques des enseignants sur les réseaux sociaux, etc.) rend le métier d'enseignant de plus en plus difficile à exercer car il demande d'être en mesure de créer les conditions nécessaires pour permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages. Le mal-être et la violence à l'école présentent des caractéristiques propres aux systèmes, qu'Edgar Morin³⁶ qualifie de complexes :

- la multiplication des phénomènes susceptibles d'entraver son bon fonctionnement : dégradation de la santé mentale des élèves³⁷ et de la qualité de vie des personnels, qui se traduit par la désaffection des métiers de l'enseignement ainsi que l'augmentation des démissions parmi les stagiaires³⁸ ;
- l'interdépendance des problématiques de mal-être des élèves et des personnels ;
- l'enchevêtrement des facteurs de mal-être et vulnérabilité : constat souligné dans le rapport *Mission bien-être et santé des jeunes* remis par M-R. Moro M-R. et J-L. Brison au Président de la République, en novembre 2016 ;
- la grande diversité des solutions possibles, à l'instar du nombre de projets « Notre école, faisons-la ensemble » en lien avec le bien-être, mais dont l'efficacité mérite d'être évaluée rigoureusement.

C'est pourquoi, selon la mission, au moins quatre précautions méritent d'être soulignées pour favoriser la recherche des conditions susceptibles de renforcer la confiance et la sécurité des élèves et des enseignants :

- approcher les réalités contradictoires et complexes du mal-être des élèves³⁹ (cf. 3.1.1) ;
- prendre la mesure du déni de souffrance des élèves et des enseignants en situation de vulnérabilité, passagère ou durable. Le caractère encore très asymétrique – lorsqu'elle est notamment très verticale – de la relation qu'entretiennent de nombreux enseignants avec les élèves et les personnels d'encadrement maintient une distance qui nuit à la confiance et la sécurité relationnelle ;
- réussir à nommer, identifier la réalité des faits et phénomènes multiformes soulevant des problèmes d'insécurité, qui souvent se déroulent à l'insu des adultes et sont difficiles à décrire, à l'instar du harcèlement. En France, le « harcèlement entre élèves », est défini comme « *le fait, pour un élève ou un groupe d'élèves, de faire subir de manière répétée à un camarade des propos ou des comportements négatifs voire violents* »⁴⁰. Mais sa proximité voire sa confusion, par les

³⁶ Morin E., (2014). Introduction à la pensée complexe. Essais, Points, 2014.

³⁷ Voir les données publiées mensuellement par Santé Publique France <https://www.santepubliquefrance.fr>

³⁸ L'augmentation du nombre annuel de démissions a été de 389,28 % de 2007 à 2018, ministère de l'éducation nationale (2020), Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018, Note d'information 20.16 de la DEPP, Paris.

³⁹ Marsollier C. S'ouvrir à la complexité de l'objectif de développer le bien-être des élèves à l'école, in Marsollier C., *op. cit.*

⁴⁰ Page du site du ministère de l'éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harclement/qu-est-ce-que-le-harclement-325361>

élèves ou les parents, avec de simples différends ponctuels, n'est pas sans conséquence pour les équipes (cf. 2.2) ;

- prendre en considération les facteurs de mal-être et de bien-être des jeunes, notamment à l'aide du tableau ci-dessous :

Figure 1 : Synthèse des facteurs de mal-être et de bien-être des jeunes⁴¹

		Principaux facteurs de mal-être, insécurité psychologique et vulnérabilité au décrochage	Principaux facteurs de bien-être, persévérance et résilience
Facteurs externes à l'école	Facteurs INDIVIDUELS	<p>Santé mentale (adversité chronique due à : handicap, sentiment d'exil, précocité intellectuelle, orientation sexuelle (LBTQ+), identité sociale ou physique)</p> <p>Santé physique (longue maladie, manque de sommeil, alimentation déséquilibrée, manque d'activité physique)</p>	<p>Santé mentale (centres d'intérêts, loisirs, passions, projet professionnel, motivations)</p> <p>Santé physique (sommeil et alimentation équilibrés, activité physique suffisante)</p>
	Facteurs FAMILIAUX et ENVIRONNEMENTAUX	<p>Relations avec les pairs du quartier (adversité chronique due à : emprise psychologique, violences verbales, physiques, violences sexuelles et sexistes, partage d'images violentes, délinquance)</p> <p>Style éducatif (« violence éducative ordinaire », négligence, laxisme, adversité chronique, valeurs de violence, domination masculine)</p> <p>Facteurs affectifs (tensions familiales, séparation, abandon, stress, négligence affective)</p> <p>Facteurs socio-économiques (chômage, pauvreté, précarité)</p>	<p>Relations entre pairs (richesse culturelle des expériences vécues)</p> <p>Style éducatif (implication des parents, cadre et règles clairs et stables, autorité ferme et bienveillante ; dialogue, parents qui accompagnent et s'intéressent à l'enfant)</p> <p>Facteurs affectifs (soutien familial, stabilité, relation contenante et de qualité)</p>
Facteurs internes à l'école	Facteurs SCOLAIRES	<p>Relations entre élèves (violences verbales, physiques, violences sexuelles et sexistes (VSS), adversité chronique)</p> <p>Relation avec les enseignants (discriminations, stimulations, comparaisons, humiliations, rejet, injustices, négligence pédagogique, violence pédagogique ordinaire, évaluations stressantes)</p> <p>Espaces scolaires (violence aux abords, dégradation du bâti scolaire)</p>	<p>Relations entre élèves (dialogue, solidarité, respect mutuel, coopération)</p> <p>Relation avec les enseignants (cadre et règles clairs et stables, autorité ferme et bienveillante ; feedbacks positifs, dialogue, accompagnement différencié, pédagogie active, sentiment de justice)</p> <p>Qualité de la restauration scolaire</p> <p>Propreté des sanitaires</p> <p>Espaces clairs et adaptés aux besoins</p>

⁴¹ Synthèse élaborée à partir des travaux de trois sources : CNAM / CNESCO, *opt. cit.* ; OCDE, (2019) *Op. cit.*

Beaumont C. et al. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire, in Revue Canadienne de l'éducation.

2. Le harcèlement, une forme particulièrement médiatisée de la violence en milieu scolaire

2.1. Le harcèlement, partie émergée d'une violence et d'une cyberviolence très présentes dans les relations entre adolescents

2.1.1. Un fléau trop longtemps minimisé, aujourd'hui mieux combattu grâce à une plus grande mobilisation de la communauté éducative

Qu'il soit physique (coups, bousculade, tape derrière la tête, ...), moral (insultes, menaces, moqueries, ...) ou sexuel, qu'il s'opère sur internet ou les réseaux sociaux, le harcèlement entre élèves reste un phénomène complexe en raison des motivations, des forces inconscientes et des mécanismes psychiques qui animent la personne ou le groupe qui intimide puis se met à agresser un élève de manière répétée. Les conséquences psychologiques à courts, moyens et longs termes peuvent être multiples et dramatiques et marquer de manière déterminante le parcours scolaire et parfois la vie d'adulte. Le harcèlement cible des élèves discriminés pour leurs caractéristiques physiques et identitaire (taille, obésité, couleur de peau, origine, orientation sexuelle, religion, etc.) ou leur handicap, mais pas uniquement. La victime ne peut être cantonnée dans un profil type caractérisé par son comportement timide, soumis et anxieux.

L'évolution et l'ampleur du phénomène de harcèlement entre élèves s'apprécient à l'aune des données fournies par les enquêtes nationales de climat scolaire conduite par la DEPP en CM1-CM2 (2021⁴²), collège (2011, 2013, 2017, 2022⁴³) et lycée (2015, 2018, 2023⁴⁴). Les taux sont depuis 12 ans relativement constants. Les dernières données récoltées lors de l'enquête de la DEPP de novembre 2023 spécifiquement consacrée au harcèlement⁴⁵ indiquent que le harcèlement touche :

- 5 % des écoliers du CE2 au CM2 ;
- 6 % des collégiens ;
- 4 % des lycéens.

En outre 16 % des écoliers déclarent « *avoir parfois ou souvent peur d'aller en récréation ou en pause à cause d'un ou plusieurs élèves* ».

S'agissant des situations dites « à surveiller » elles concernent :

- 19 % des écoliers du CE2 au CM2 ;
- 6 % des collégiens ;
- 5 % des lycéens.

La part d'élèves ayant demandé de l'aide auprès d'un élève, d'un parent ou d'un adulte de l'équipe éducative, parmi ceux ayant l'impression d'être embêtés souvent, augmente avec le nombre d'atteintes subies de manière répétée :

- 63 % des écoliers du CE2 au CM2 (89 % parmi ceux victimes de 8 atteintes ou plus) ;
- 32 % des collégiens (69 % parmi ceux victimes de 5 atteintes ou plus) ;
- 22 % des lycéens (62 % parmi ceux victimes de 5 atteintes ou plus).

Ces chiffres montrent que le sentiment d'insécurité affecte un nombre important d'élèves notamment parmi les plus jeunes et que la violence s'exprime sous diverses formes, le harcèlement étant l'une des plus graves.

⁴² Traore B., (2022). Résultats de la première enquête de climat scolaire et victimisation auprès des élèves de CM1-CM2, note d'information, n° 22.08 MENJS-DEPP.

⁴³ Traore B., (2023). 6,7 % des collégiens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée, note d'information, n° 23.08, DEPP.

⁴⁴ Traore B. (2024). 91 % des élèves déclarent se sentir « bien » ou « tout à fait bien » dans leur lycée - Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimisation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2022-2023, note d'information, n° 24.25, DEPP.

⁴⁵ *Op. cit.*

2.1.2. Une jeunesse exposée aux dangers d'internet et des réseaux sociaux

Depuis quelques années, les progrès technologiques des smartphones et le développement d'applications et de réseaux sociaux ont ouvert des espaces supplémentaires d'interactions sociales à distance qui décuplent la vulnérabilité des jeunes, notamment les filles, car ils se trouvent exposés à de nouvelles formes de violence (insultes, harcèlement, comptes Ficha⁴⁶, challenges⁴⁷, etc.). Cet espace s'avère d'autant plus dangereux que la majorité des jeunes sont immergés – en moyenne 2 h 07 (3 ans) à 5 h 30 (17 ans) par jour⁴⁸ – dans un univers numérique en quasi libre accès où l'usage quotidien d'outils informationnels et communicationnels puissants les mettent en situation de devenir, très rapidement et à leur insu, la cible de camarades ou d'adultes mal intentionnés dont certains masquent leur identité. En les exposant trop tôt, sans maîtrise de compétences numériques suffisante, dans ces espaces dépourvus de surveillance efficace, à différents phénomènes potentiellement anxiogènes, nombreux vivent des périodes de grande insécurité. Déstabilisés et livrés à eux-mêmes, beaucoup se trouvent affectés dans leur parcours scolaire et leur confiance en soi.

L'envahissement des réseaux sociaux comme mode de relation privilégié entre jeunes crée du repli sur soi et accentue la perte de repères moraux et civiques. Offrant des espaces d'amplification sans régulation d'adultes, ce contexte expose particulièrement les jeunes aux phénomènes de cyberharcèlement.

D'après l'enquête réalisée par la Caisse d'épargne et Enfance 30 18 en 2023⁴⁹, 67 % des écoliers, 93 % des collégiens, et 98 % des lycéens fréquentent les réseaux sociaux. Pour 89 % des parents, l'usage répété des réseaux sociaux a un impact sur le comportement de leurs enfants. 24 % déclarent avoir déjà été confrontés au moins une fois à une situation de cyberharcèlement. 70 % des parents n'ont pas l'impression d'avoir un contrôle des usages de leur enfant. 90 % des parents attendent de l'aide et de l'information.

Ces cyberviolences à l'égard desquelles de nombreux adolescents sont vigilants constituent un sujet d'inquiétude et d'insécurité majeur pour au moins cinq raisons :

- elles sont en constante augmentation⁵⁰ (elles ont plus que doublé en dix ans) et touchent plus fortement les filles, les fragilisant très significativement, comme la mission a pu le constater lors d'entretiens avec des collégiennes et des lycéennes, et elles accroissent les tentatives de suicide ;
- internet et les réseaux sociaux ont un effet démultiplicateur et amplificateur du mal-être de la victime ;
- elles déportent à l'extérieur de l'école la problématique du climat scolaire, le rendant plus difficilement contrôlable par les équipes pédagogiques ;
- elles perturbent le sommeil, la vie affective des jeunes et fragilisent leur santé mentale⁵¹ ;
- elles sont corrélées à la pluri-victimations et augmentent les risques de décrochage scolaire.

Or, les propos des élèves sur la part, encore insuffisante, de leur éducation aux risques psychosociaux de la communication sur internet et les réseaux sociaux, sont préoccupants au regard de la difficulté que rencontrent de nombreux parents à sensibiliser leurs enfants de manière éclairée à ce sujet.

⁴⁶ Les comptes « Ficha » (« affiche » à l'envers), en plein essor sur les réseaux sociaux, sont des groupes privés ou des comptes publics sur lesquels les auteurs diffusent des photos de jeunes filles dénudées sans leur consentement, dans le but de les humilier. L'identité, le pseudo voire le numéro de téléphone de la victime sont souvent divulgués avec les photos.

⁴⁷ Exemples de challenges dangereux voire mortels que les jeunes filment et postent sur les réseaux sociaux, notamment Tik-Tok : la virgule (l'agresseur assène deux coups secs derrière la nuque et tourne ensuite rapidement la tête de sa victime.) ; le *Skull breaker challenge* (faire sauter le plus haut possible une personne. Deux complices l'entourent et lui font un croche pied lorsqu'elle est encore en l'air) et le *Black-out challenge* (se filmer en retenant son souffle ou en s'asphyxiant jusqu'à perdre connaissance).

⁴⁸ D'après les données des études réalisées pour l'ANSES et Santé publique France. Commission Écrans. Enfant et écrans. À la recherche du temps perdu, février 2024, Rapport.

⁴⁹ Caisse d'épargne – association Enfance 30 18, (2023), Enquête sur le cyberharcèlement des jeunes, résultats de l'enquête réalisée par l'institut Audirep en juin 2023 par Internet auprès de 1 200 binômes parent - enfant (2 400 répondants au total).

⁵⁰ DEPP, note d'information, n° 14-39 et n° 18-33. Augmentation des cyberviolences : 9 % en 2011 ; 14 % en 2013 et 21,1 % en 2022.

⁵¹ « 10 % des écoliers déclarent avoir du mal à s'endormir ou faire des cauchemars à cause de ce qu'ils vivent à l'école. Cette proportion augmente avec le nombre d'atteintes subies. En effet, 40 % des écoliers victimes de cinq à sept atteintes ont du mal à s'endormir ou font des cauchemars, cela concerne 62 % des écoliers victimes de huit atteintes ou plus. Les atteintes subies ont également un fort impact sur les autres dimensions de la qualité de vie : le fait d'avoir mal au ventre ou à la tête, de se mettre en colère ou être agressif sans savoir pourquoi, de se sentir triste ou seul. » Guillerm M., Murat F., Simon C., Traore B., (2024), op.cit.

Certains jeunes n'ont pas conscience qu'être auteur de faits dont la répétition provoque un mal-être destructeur, peut avoir des conséquences dramatiques pour eux et leurs camarades, et être sanctionné par la loi. Si la connaissance des mécanismes psychosociaux en jeu dans le phénomène de harcèlement (pulsion, effet de masse ou de meute, domination, haine, discrimination, sadisme, perversion, etc.) permet aux adultes de mieux comprendre et connaître la dynamique psychologique qui anime un élève ou groupe, c'est la conscience des conséquences pour les victimes, les témoins et les auteurs, qui pousse les adultes à réagir très vite face aux premiers signalements d'intimidations, de faits qui se répètent et font souffrir un élève ou un groupe. C'est pourquoi la connaissance des enjeux du harcèlement et la formation les concernant constituent des priorités en matière de prévention. De ce point de vue, la médiatisation de ce phénomène et des nombreux suicides qu'il cause, a contribué et contribue encore à mobiliser la communauté scolaire.

2.1.3. Des points de convergence entre les situations de harcèlement dans lesquelles des jeunes ont mis fin à leurs jours

L'analyse que fait la mission des contextes et des circonstances dans lesquels, ces dernières années, des collégiens et des lycéens ont été conduits au suicide, permet d'identifier quelques constantes.

La mission constate tout d'abord que les élèves qui ont voulu mettre fin à leur jour ont majoritairement, en partie ou totalement, passé leurs victimisations sous silence, pour de multiples raisons personnelles, contribuant ainsi involontairement à la non prise en considération de leur mal-être. Les actes de violence qu'ils ont subis de manière répétée se sont déroulés la plupart du temps à l'insu des adultes, dans des tiers lieux, y compris sur internet, et sous des formes diverses, dans un contexte de relations tendues et parfois conflictuelles entre parents et enseignants. Construire une véritable relation de confiance entre les jeunes et les adultes semble donc être une priorité majeure pour que les jeunes osent se confier aux adultes et puissent trouver auprès d'eux l'écoute attendue.

Le rôle néfaste et déterminant des réseaux sociaux apparaît également nettement. Le caractère éphémère des preuves (comme par exemple le groupe de harcèlement créé sur SnapChat le vendredi soir et ayant disparu le lundi matin) complexifie le traitement des situations par les équipes pédagogiques, d'autant plus que ces drames s'inscrivent dans une temporalité étendue, assez déconcertante car elle n'offre pas spontanément aux acteurs, en temps réel, une vision du processus depuis son identification. La résurgence de différends, d'actes de violence entre élèves, par à-coups, prend sens sur le temps long et se dénoue par des drames « imprévisibles ». La souffrance psychologique pouvant être ressentie par des élèves victimes de harcèlement et le pouvoir amplificateur et destructeur des réseaux sociaux échappent souvent aux adultes, tenus à l'écart de ces informations. Ainsi, il est difficile d'établir une traçabilité et un partage ordonné des informations qui pourraient faciliter la prise en charge de ces situations.

Le déploiement encore trop parcellaire du programme pHARe dans les établissements concernés par les suicides demeure une réalité en 2024 (comme en témoignent les référents académiques harcèlement), même si les taux de formation ont considérablement progressé. C'est aussi tout le travail de réduction et de prise en charge des risques de violence auxquels se trouvent exposés des élèves qui est questionné. C'est aussi la politique éducative de l'établissement pour prévenir et réduire la violence et le harcèlement qui est interrogée.

Au-delà de ces questions, la mission a constaté qu'il en est encore une dont les établissements gagnent à s'emparer, à savoir celle de la répartition des rôles de chacun. En effet, l'efficacité dans la prévention comme dans le traitement des cas de harcèlement est améliorée lorsque les rôles déterminants joués par les personnels de direction, les CPE, les infirmières, les psychologues de l'éducation nationale, les assistants d'éducation et les personnes « référentes harcèlement » sont clairement répartis, articulés et connus de tous et lorsque l'attention aux moindres signaux faibles devient l'affaire de tous.

L'intensification de la politique de lutte contre le harcèlement et son protocole ont apporté de nouveaux et précieux repères pour permettre aux équipes de réagir plus efficacement. Cependant ces questions méritent qu'un travail d'approfondissement soit engagé afin de poursuivre la réflexion sur une plus grande sécurité face au risque d'un traitement trop tardif du mal-être ressenti par les élèves suite à des intimidations.

2.1.4. Une mobilisation récente et de plus en plus effective et structurée

La politique de sensibilisation de l’École, l’action des parents et les informations sur internet et les réseaux sociaux concernant les dangers du harcèlement ont beaucoup contribué ces dernières années, au regard de la forte charge émotionnelle qu’ont fait peser les suicides de plusieurs jeunes, à accroître, chez les enfants, les adolescents ainsi que parmi les personnels et les parents, la connaissance de ce fléau et de ses enjeux. Les mesures et campagnes de sensibilisation qui ont été initiées, renforcées et mises en synergie ont permis une mobilisation de l’éducation nationale, certes tardive par rapport à d’autres pays comme la Suède, la Finlande, la Belgique ou le Canada, mais sont sans précédent face un phénomène de société dont les enjeux sont unanimement perçus comme fondamentaux. La diversité et la complémentarité des leviers mobilisés sont à l’image de la complexité du problème, de ses évolutions et de ses enjeux.

Peter-Paul Heinemann, psychiatre suédois, en 1973, puis Dan Olweus, psychologue norvégien, dans les années 1990 ont été les premiers à effectuer des travaux scientifiques sur le harcèlement entre élèves. En France, depuis 2011, la violence liée au harcèlement est mesurée régulièrement dans l’enquête SIVIS⁵². Selon la première enquête nationale de victimisation dans les collèges publics, pilotée en 2011 par Éric Debarbieux au sein de la direction de la prospective et de la performance (DEPP), 6 % des élèves déclaraient un nombre de victimisations pouvant indiquer une situation de harcèlement. Suite aux « Assises nationales contre le harcèlement à l’école », en mai 2011, la lutte contre toutes les formes de harcèlement a été inscrite dans la loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École de la République du 8 juillet 2013. Ses modalités ont été précisées dans circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013. Elle a été abrogée par la publication de la circulaire du 2 février 2024 *Lutter contre le harcèlement à l’école, une priorité absolue*.

L’article R. 421-20 du code de l’éducation dispose que « *chaque école, chaque établissement est doté d’un plan de prévention des violences et du harcèlement* ». La lutte contre le harcèlement, en France, a mis environ dix ans à se structurer. Composée de multiples éléments et reposant sur de nombreuses modalités et mesures (référents départementaux et académiques harcèlement), documents d’appui, textes réglementaires (loi, décret, circulaires⁵³), protocole, application numérique (Stop Harcèlement), processus de labellisation, numéro vert, enquête, journée et concours NAH, etc., cette politique publique a connu un renforcement significatif avec la création du programme pHARe qui occupe, depuis 2021, une place centrale. Ce dispositif d’abord expérimental a été affiné et s’est généralisé dans les écoles et collèges à partir de la rentrée 2022, et dans les lycées, à partir de la rentrée 2023.

Élevée au rang de « priorité absolue » à la rentrée 2023, après le suicide de la jeune Lindsay, âgée de 13 ans, la lutte contre le harcèlement s’est intensifiée et a connu une montée en puissance en matière de structuration, moyens humains et mobilisation, à tous les niveaux du système éducatif (équipes pédagogiques des écoles et établissements, équipes de circonscription, DSDEN et rectorats), avec les objectifs du Plan interministériel de lutte contre le harcèlement à l’École : 100 % prévention, 100 % détection, 100 % solutions, présenté le 27 septembre 2023 par la première ministre. Le traitement des situations de harcèlement étant désormais conduit au plus près des recteurs et des DASEN, il s’appuie sur les enseignements tirés de la réflexion engagée depuis 2013, de l’expérimentation du programme pHARe et des premiers retours d’expérience de sa généralisation en 2022-2023 dans les écoles et collèges. Cette nouvelle étape marque ainsi une rupture dans la lutte contre la souffrance relationnelle des jeunes et la violence scolaire. Elle se traduit par un plan composé de mesures stratégiques permettant d’accroître l’efficacité de lutte contre le harcèlement :

- étendre pHARe aux lycées ;
- atteindre l’objectif de 100 % des écoles et collèges insérés dans le programme pHARe ;
- systématiser la communication du numéro d’urgence 3018 ;
- former tous les personnels à la lutte contre le harcèlement scolaire ;
- prévenir ou résoudre les situations les plus complexes, notamment dans le premier degré ;

⁵² SIVIS (système d’information et de vigilance sur la sécurité scolaire) a pour objectif de recueillir, à l’aide d’enquêtes régulières portant sur les incidents graves, des informations sur les faits de violence scolaire.

⁵³ La circulaire du 2 février 2024 Lutter contre le harcèlement à l’école, une priorité absolue. Elle a abrogé la circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013 relative à la prévention et à la lutte contre le harcèlement.

- mettre en place, dans le premier degré deux réponses éducatives supplémentaires en fonction de la gravité de la situation afin d'assurer la protection des élèves victimes.

Un constat est partagé par la plupart des acteurs rencontrés par la mission, au sujet du programme pHARe, celui de la satisfaction de la majorité des membres de la communauté éducative (personnels et parents d'élèves) qu'un dispositif de prévention, détection, traitement et suivi du harcèlement entre élèves se soit progressivement structuré et affiné, avec une mobilisation de moyens à la hauteur des enjeux de ce fléau. Même si le contenu précis du dispositif n'est pas connu des enseignants, ses éléments les plus importants sur le plan opérationnel pour la lutte contre le harcèlement, en lien avec ses cinq piliers actuels⁵⁴, leur sont familiers : numéro vert 3018 ; affiches et vidéos lauréats du concours NAH accessibles sur le site du même nom ; formations ; méthode de préoccupation partagé (MPP) et protocole pHARe.

Parallèlement au renforcement de la lutte contre le harcèlement, la médiatisation de ce phénomène à la rentrée 2023 a libéré la parole de nombreux élèves et parents, une part d'entre eux qualifiant de harcèlement des victimisations qui n'en sont pas. Des recteurs et DASEN et, par voie de conséquence, la DGESCO ont dû faire face à une inflation brutale de situations à traiter. Par conséquent, il est difficile de dire si le nombre réel de faits d'intimidation et de harcèlement est globalement beaucoup plus important depuis un an.

Bien que la partie NAH du site education.gouv dédié se soit considérablement enrichie en quelques années et affiche désormais un ensemble plus cohérent de mesures et dispositions, la mission a constaté que de nombreux personnels (enseignants et cadres) éprouvent des difficultés à se représenter l'ensemble de la politique adoptée pour lutter contre le harcèlement et le cyberharcèlement.

Elle a constaté des degrés et des modalités d'engagement très hétérogènes, selon les écoles et établissements notamment au regard des contraintes pour obtenir et conserver le label pHARe⁵⁵. Dans le primaire et des lycées d'enseignement général, des enseignants ne semblent, étonnamment, pas encore avoir pris la mesure de la gravité de ce phénomène, considérant que le harcèlement a toujours existé et qu'il fait partie de formes de socialisation, de provocations et de rapports de forces habituels dont les jeunes doivent s'accommoder pour s'intégrer et pour apprendre à vivre ensemble.

Les deux enquêtes conduites par la mission, avec l'aide du Pôle enquêtes de la direction du numérique pour l'éducation (DNE), permettent de dégager les éléments d'évaluation les plus saillants de la lutte contre le harcèlement. La première, portant sur l'efficacité des méthodes de prévention et de traitement des situations de harcèlement, a été menée, du 15 avril ou 23 mai 2024, auprès de 1 033 personnes ressources harcèlement du premier et du second degré dans six des neuf académies visitées. La seconde, visant à recueillir des éléments d'évaluation de la mise en œuvre du programme pHARe dans leur académie, a été conduite, du 15 avril au 3 juin 2024, auprès des référents académiques harcèlement de 22 académies.

2.2. pHARe, un dispositif peu visible mais dont l'action est appréciée et l'efficacité perfectible

2.2.1. La mesure du climat scolaire, une démarche qui se systématisé progressivement et mérite en effet d'être poursuivie

Le déploiement progressif d'enquêtes locales de climat scolaire (ELCS), à partir de 2016, dans les collèges et lycées, puis 2018, dans les écoles, a pris une dimension plus systématique depuis que s'est généralisé en 2020 le processus d'autoévaluation et évaluation externe dont l'initiative relève du Conseil de l'évaluation de l'école⁵⁶, tous les cinq ans, qui questionne notamment le bien-être des élèves et les problématiques de climat scolaire que rencontrent non seulement les élèves mais aussi l'ensemble des personnels. Avant que les ELCS ne se déploient, très rares étaient les équipes qui pensaient à enquêter sur les questions de climat scolaire. Cet outil, désormais reconnu au sein de la communauté éducative, contribue à enrichir la

⁵⁴ Au moment où l'IGÉSR a conduit la mission, le programme pHARe comportait huit piliers.

⁵⁵ « Pour garder le label pHARe, il est obligatoire de participer au concours national "Non au harcèlement", qui est très réglementé et constraint chaque équipe pédagogique engagée à créer l'affiche ou la vidéo demandée par le concours, dans des délais impartis difficiles à tenir. Des élèves n'y mettent que très peu de sens, ne sont pas fiers du travail rendu. La participation obligatoire n'est absolument pas pertinente et met en difficulté les équipes, et la pression sur la question du harcèlement avec l'obligation de traiter la question. »

⁵⁶ Prévu par l'article 40 de la loi du 26 juillet 2019 relative à l'école de la confiance.

connaissance et la compréhension des victimisations, notamment le harcèlement et le cyberharcèlement, les plus fréquentes.

La préparation, la passation et l'exploitation des ELCS sont des moments privilégiés pour faciliter le dialogue collectif et la recherche de solutions aux situations de violence et mal-être. Pour autant, le soutien des académies, principalement apporté par les EMS, pour conseiller et aider les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de ces enquêtes et leur exploitation, reste dépendant des politiques académiques mises en œuvre et des moyens dont disposent les EMS. La lutte contre le harcèlement peut gagner en efficacité lorsque les ELCS sont effectivement mises en œuvre et adaptées aux problématiques propres à l'établissement, et que les équipes s'attachent à s'emparer de certaines questions en s'appuyant sur l'avis des élèves.

Certaines académies estiment manquer du recul nécessaire pour évaluer pleinement l'impact des initiatives qu'elles prennent pour améliorer le climat scolaire et la lutte contre le harcèlement. Cependant, quel que soit le niveau scolaire, de nombreux aspects positifs émergent. Ces actions contribuent à briser le tabou autour du harcèlement et à améliorer le climat scolaire de la classe par une sensibilisation de tous. Elles permettent également aux élèves de parler plus librement, de mieux identifier les signaux faibles et de repérer les comportements inappropriés, ce qui les rend plus actifs dans la lutte et la prévention du harcèlement.

Enfin, en novembre 2023, tous les élèves du CE2 à la classe de terminale ont été invités, à l'occasion de la journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école, ou dans les jours qui suivaient, à répondre à un questionnaire d'auto-évaluation mis à disposition de l'ensemble des écoles, collèges et lycées. L'analyse statistique de la DEPP a permis de produire des indicateurs nationaux sur le harcèlement scolaire, sous la forme d'un « baromètre du harcèlement en milieu scolaire ». La décision de systématiser cette enquête à l'occasion de la journée de lutte contre le harcèlement permet de mesurer comment évoluent les faits et d'évaluer la politique nationale de lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement.

2.2.2. « Éduquer pour prévenir les phénomènes de harcèlement » (pilier n° 1)⁵⁷, des pratiques qui se multiplient avec succès mais doivent être développées

D'après les référents académiques harcèlement interrogés (enquête n° 2), la prévention est moyennement satisfaisante dans les écoles, collèges et lycées. Pour autant, d'après les 1 033 personnes ressources interrogées (enquête n° 1), les six démarches les plus efficaces seraient : la veille et le dialogue de l'équipe vie scolaire ; l'animation d'un espace de parole ; l'engagement, veille et dialogue de toute l'équipe pédagogique ; la diffusion d'une liste d'adultes référents à qui parler ; la formation des élèves à des méthodes d'auto-défense verbale et le témoignage d'élèves ou anciens élèves ayant été harcelés. Toutes les autres méthodes auraient une certaine efficacité (cf. fig. 3, infra). D'autres sont assez, voire très fréquemment utilisées, de manière parfois combinée, avec une relative efficacité : la sensibilisation des élèves au harcèlement, ses enjeux ; la formation des élèves aux CPS dont plusieurs méta-analyses ont montré l'efficacité dans la prévention du harcèlement⁵⁸ et la formation des élèves au respect d'autrui. Enfin, six méthodes sont très peu utilisées alors qu'elles seraient efficaces ou très efficaces pour plus de 50 % des personnes ressources interrogées : la formation des élèves à des méthodes d'autodéfense verbale ; le témoignage d'élèves ou anciens élèves ayant été harcelés ; la formation d'élèves sentinelles ; les actions de prévention menées sous l'impulsion des CVC ou CVL ; les jeux d'évasion (Escape Game) harcèlement et le théâtre forum.

⁵⁷ Avant septembre 2024, il s'agissait du pilier n° 2 du programme pHARE qui comportait huit piliers.

⁵⁸ La formation aux CPS est un moyen à développer pour prévenir le harcèlement, d'après les méta-analyses suivantes : Farrington D., & Ttofi M., (2009), *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*, Campbell Systematic Reviews, Vol. 5.

Hoareau N., Bagès, C., & Guerrien, A. (2017). Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire : Une revue de la littérature, *Canadian Psychology*, 58(4), 379-394.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). *Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation*. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.

Figure 2 : L'efficacité des méthodes (outils, techniques, démarches) utilisées dans écoles, collèges et lycées pour la prévention du harcèlement entre élèves⁵⁹ (en %)

	Méthode utilisée	Taux d'utilisation	Taux d'efficacité perçu par les répondants		
			Efficace ou très efficace	Moyennement efficace	Pas ou peu efficace
Prévention du harcèlement	Veille et dialogue de l'équipe vie scolaire	80,52	85,88	12,60	1,53
	Animation d'un espace de parole	24,87	72,22	20,94	6,84
	Engagement, veille et dialogue de toute l'équipe pédagogique	81,66	71,36	22,43	6,21
	Diffusion d'une liste d'« adultes référents » à qui parler	62,08	67,16	25,25	7,59
	Formation des élèves à des méthodes d'auto-défense verbale	7,99	67,12	24,66	8,22
	Témoignage d'élèves ou anciens élèves ayant été harcelés	10,41	66,33	24,49	9,18
	Théâtre forum	23,58	60,99	32,29	6,73
	Médiation par les pairs	30,89	60,67	27,67	11,67
	Formation des élèves à la communication non-violente (CNV)	23,54	58,67	34,67	6,67
	Formation des élèves aux compétences psychosociales (CPS)	43,63	58,02	36,56	5,42
	Formation d'élèves sentinelles	11,27	58	32	10
	Actions de prévention menée sous l'impulsion des CVC ou CVL	26,40	56,50	38,21	5,28
	Jeu d'évasion (Escape Game) harcèlement	12,72	53,85	35,90	10,26
	Formation des élèves au respect d'autrui	59,68	53,58	42,06	4,36
	Sensibilisation des élèves au harcèlement, ses enjeux	95,29	53,45	39,77	6,79
	Formation des élèves délégués sur le harcèlement	31,80	52,65	38,74	8,61
	Création de vidéo(s) sur le harcèlement	30,84	52,54	38,31	9,15
	Élèves ambassadeurs	41,52	49,75	38,24	12,01
	Création d'affiche(s) sur le harcèlement	73,98	42,62	42,76	14,62
	Sensibilisation des élèves et parents au harcèlement, ses enjeux	63,35	39,19	44,68	16,13

Enfin, sont mobilisés, de façon ponctuelle ou localisée : la médiation par les pairs ; la communication non violente ; la création collective de vidéos et d'affiches sur le harcèlement ; les jeux d'évasion (Escape Game) ; le théâtre forum ; les témoignages d'élèves ou anciens élèves ayant été harcelés ; la formation des élèves à des méthodes d'autodéfense verbale. Ce sont toutes des démarches présentant une certaine efficacité voire

⁵⁹ Données tirées de l'enquête menée par la mission de mars à mai 2024 auprès des 1 033 personnels ressources harcèlement du premier et du second degré des académies de Lille, Dijon, Lyon, Aix-Marseille, Toulouse et Montpellier.

une grande efficacité, comme le théâtre forum, lorsque leur usage est quantitativement suffisant et régulier. La participation à la journée NAH et les ateliers parents constituent aussi des outils et moments ponctuels mentionnés pour la prévention. La MPP est aussi utilisée comme méthode de prévention, bien qu'il s'agisse d'une méthode visant surtout le traitement des situations.

S'agissant des principaux freins communs aux équipes du premier et du second degré pour développer la prévention, sont mentionnés : le manque de temps de formation et la multiplication des priorités qui rendent difficile la mobilisation de tous ; le fait que les personnels ne sont tous pas formés au sein d'une même équipe ; le turn-over au sein des équipes et les difficultés à s'approprier le protocole ; la communication, parfois compliquée, avec les familles ; les équipes périscolaires non formées au protocole pHARE ; le parasitage de la communication sur les réseaux sociaux où la réalité des faits est déformée et amplifiée. Plus spécifiquement, dans le premier degré, les freins concernent aussi : les difficultés à repérer les signaux faibles de harcèlement lors des temps périscolaires ; l'externalisation ou la « délocalisation » des équipes ressources et le manque de formation des directeurs. Dans les collèges et lycées : le traitement des situations de harcèlement est souvent relégué à la vie scolaire ; les enseignants ne se sentent pas toujours concernés ; la gestion difficile des élèves à besoin éducatif particulier qui peuvent être auteurs ou victimes de faits ; les plus petits établissements ont des difficultés pour rassembler une équipe ressource d'au moins cinq personnes et au moins dix élèves ambassadeurs ; les équipes sont globalement motivées mais craignent un essoufflement ; manque de reconnaissance financière pour les équipes ; ce sont souvent les personnels de vie scolaire et santé-sociaux voire quelques enseignants qui s'emparent du sujet, au lieu que ce soit l'affaire de tous ; la stigmatisation des ambassadeurs ; des liens insuffisants entre l'enseignement aux médias et à l'information (EMI), l'enseignement à la sexualité, l'enseignement moral et civique (EMC) et les CPS ; les difficultés à prioriser la prévention dans un contexte médiatique qui met en avant la sanction et la judiciarisation.

Recommandation n° 1 : Généraliser à l'ensemble des personnels la formation à l'écoute active et au dialogue avec les adolescents.

2.2.3. « Former une communauté protectrice autour des élèves » (pilier n° 2)⁶⁰, une mise en œuvre encore très inégalé qu'il convient d'étendre à l'ensemble des personnels

94 % des personnels faisant partie d'une équipe ressource harcèlement sont satisfaits ou plutôt satisfaits de leurs formations car celles-ci sont animées par des formateurs expérimentés et permettent de mieux connaître les mécanismes du harcèlement et ses répercussions, d'identifier une situation de harcèlement, de disposer d'une méthode de résolution des situations de harcèlement (la MPP) efficace pour résoudre rapidement les conflits mineurs, dès que la situation est traitée tôt. L'organisation des formations soulève des freins organisationnels en matière de financement et gestion des déplacements et contraintes d'agenda. Très opérationnelles, ces formations sont perçues comme très utiles car elles sécurisent les personnels et les élèves (victimes et auteurs présumés), permettent de déconstruire leurs préjugés, aident à comprendre les phénomènes de groupe et contribuent à l'arrêt de la stigmatisation des élèves intimidateurs. Les équipes adhèrent majoritairement à la MPP en raison des valeurs éducatives qu'elle porte. Elle leur apprend à mieux communiquer avec les familles et ouvre leur regard sur les élèves car son approche « non blâmant » et moins répressive engage des relations plus sereines qui reposent davantage sur la confiance.

Actuellement, une part restreinte des membres des équipes pédagogiques (estimée à moins de 30 %, en moyenne⁶¹) a pu bénéficier d'une formation à la lutte contre le harcèlement et un effort considérable reste à déployer pour atteindre l'objectif de 100 % des personnels fixé. Un nombre croissant d'équipes manifestent leur désaccord vis-à-vis du caractère bénévole de l'engagement dans la lutte contre le harcèlement et de sa pérennité. Alors que la généralisation de la formation de tous les personnels d'ici fin 2026 a été lancée à la rentrée 2023, en application de la loi n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire, l'objectif ne pourra être atteint sans une augmentation significative du réseau des formateurs académiques spécifiquement formés. Les formations sont très attendues mais se pose une problématique réelle de temps dédié. Elles sont plus efficaces lorsqu'elles sont dispensées sous forme de formation d'initiative locale (FIL), en présentiel et répondent aux besoins locaux, et qu'elles accueillent un public intercatégoriel en petit

⁶⁰ Avant septembre 2024, il s'agissait du pilier n° 3 du programme pHARE qui comportait huit piliers.

⁶¹ La mission n'a pu récolter que des données approximatives auprès des référents académiques harcèlement.

effectif. Elles permettent ainsi une plus grande interactivité et favorisent les études de cas et analyses de pratiques. Le développement d'une formation spécifique autour de postures professionnelles et compétences psychosociales qui favorisent l'émergence et la prise en compte de la parole des élèves est indispensable car beaucoup de situations ne trouvent pas d'issue en raison d'une communication insatisfaisante entre les différentes parties.

En outre, un certain nombre d'équipes pédagogiques de l'enseignement privé sous contrat auraient souhaité être plus systématiquement informées des formations pHARe proposées par leur académie, notamment pour se former à la méthode de préoccupation partagée.

2.2.4. « Intervenir efficacement sur les situations de harcèlement » (pilier n° 3)⁶², un ensemble de processus qui a gagné en efficacité grâce à la mobilisation et la coordination des acteurs et l'application rigoureuse des protocoles

Les référents académiques considèrent que le traitement des situations de harcèlement est « satisfaisant » ou « moyennement satisfaisant ». L'efficacité de ce traitement dépend de plusieurs processus.

Le signalement : les protocoles départementaux et académiques sont dans l'ensemble connus, bien appliqués et respectés. La non prise en charge de situations de harcèlement produit une vraie défiance des victimes et de leurs parents. En revanche, répondre de manière systématique à toutes les sollicitations est un moyen de maintenir ou redonner confiance. La coordination des différents acteurs (directeurs, IEN, référents pHARe, parents) et la traçabilité jouent un rôle déterminant. Mais le signalement est un acte qui questionne la responsabilité des personnels. Une distinction claire entre intimidation et harcèlement, en termes de durée et de nature des agressions, permettrait d'aider les personnels à mieux repérer les situations graves. En outre, l'obligation de signalement dans « Faits établissement » et « Stop harcèlement » a entraîné une augmentation globale du nombre de faits signalés. Le traitement des situations sur ces deux plateformes ainsi que sur la plateforme pHARe et le tableau de bord de suivi des académies, qui manquent d'interopérabilité, provoque une lourdeur qui dissuade et parasite les démarches de signalement notamment parce qu'elles sont concentrées sur les mêmes personnes. Les circuits et processus de signalement opérationnels des faits de harcèlement sont bien installés dans chaque académie et se sont affinés, notamment au cours de l'année 2023-2024. Tous les cas sont traités, quel que soit l'outil de saisine utilisé. Une attention de plus en plus grande se développe pour bien communiquer avec les familles dont les enfants sont des protagonistes de situations d'intimidation ou de harcèlement.

La mobilisation des équipes ressources : les équipes ressources, constituées du personnel d'un établissement ou d'une circonscription formé au programme pHARe, ne peuvent pas toujours agir aussi rapidement que souhaité. Dans le premier degré, n'étant pas sur place, le temps de réactivité peut varier. Quant aux équipes en collège ou lycée, elles ne sont souvent pas identifiées par leurs collègues, ce qui retarde le moment de la prise en charge de la situation. La pression médiatique et politique focalisée sur le harcèlement nuit en outre à l'analyse des situations et à leur traitement équitable. La médiatisation suscite également une forte angoisse chez les parents et les professionnels (crainte d'un suicide ou d'un mal-être à venir). Dans les situations où le harcèlement n'est pas avéré, les pressions favorisent parfois une forme de surenchère entre les parents qui peuvent alternativement tenter de faire pression sur les professionnels pour que leur enfant soit reconnu comme victime et non auteur de la situation. Ce contexte anxiogène altère la qualité de la communication et de la collaboration des uns et des autres à la résolution de la situation, la peur suscitant des émotions exacerbées. Elle renforce aussi les inégalités sociales. La parole d'une famille ayant une bonne connaissance des rouages de l'éducation nationale, sachant faire appel à la presse et à la justice si besoin, est davantage entendue que celle d'une famille en situation plus précaire.

La méthode de traitement utilisée : d'après les données tirées de l'enquête conduite auprès des 1 033 personnes ressources harcèlement, les méthodes ou démarches les plus utilisées (parfois de manière combinée) pour traiter les situations d'intimidation ou de harcèlement *récentes*, donc datant de quelques jours à quelques semaines, seraient : l'écoute active, avec chaque protagoniste ; l'intervention du (de la) directeur(ice) / chef(fe) d'établissement ; la punition / sanction et la MPP. Celles considérées comme les plus efficaces seraient : l'écoute active, dans une moindre mesure, lorsqu'elle est utilisée uniquement

⁶² Avant septembre 2024, il s'agissait du pilier n° 4 du programme pHARE qui comportait huit piliers.

avec l'auteur présumé ; le cercle de justice restaurative et la MPP (cf. infra). Les données récoltées montrent que les deux démarches fondées sur un dialogue constructif et collaboratif avec les élèves (justice restaurative et groupe de parole), bien que peu utilisées, présentent une efficacité qu'il conviendrait de faire connaître.

Figure 3 : L'efficacité des méthodes (outils, techniques, démarches) utilisées dans les écoles, collèges et lycées pour le traitement des situations de (cyber)harcèlement entre élèves récentes (en %)

	Méthode utilisée	Taux d'utilisation	Taux d'efficacité perçu par les répondants		
			Efficace ou très efficace	Moyennement efficace	Pas ou peu efficace
Traitement des situations de (cyber)harcèlement entre élèves récentes	« Écoute active » uniquement avec la victime	73,87	91,05	7,99	0,96
	« Écoute active » avec chaque protagoniste	84,23	85,16	14,11	0,73
	Cercle de justice restaurative	6,12	84,21	15,79	0
	« Écoute active » uniquement avec les témoins	66,49	80,70	17,25	2,06
	Méthode de préoccupation partagée (MPP)	76,38	80,47	15,86	3,67
	Partage d'informations (ENT) sur le suivi de la situation de harcèlement	51,12	78,19	19,14	2,67
	Intervention du (de la) directeur(ice)/chef(fe) d'établissement	83,65	76,81	19,75	3,44
	Entretien de médiation-confrontation avec les protagonistes	53,29	72,41	24,07	3,52
	« Écoute active » uniquement avec l'auteur présumé	69,51	72,07	24,81	3,12
	Groupe de parole	16,72	68,55	27,67	3,77
	Intervention de l'équipe mobile de sécurité (EMS)	14,18	64,93	27,61	7,46
	Rappel de la Loi	68,59	64,18	30,03	5,79
	Punition / sanction	76,48	60,91	31,73	7,36
	Commission éducative	46,25	54,91	36,83	8,26
	Boîte aux lettres (mot d'un élève) + entretien	23,66	47,81	28,07	24,12

Lorsque l'intimidation ou le harcèlement date de plusieurs mois, les démarches les plus utilisées seraient : l'intervention du (de la) directeur(ice) / chef(fe) d'établissement ; l'écoute active avec chaque protagoniste ; l'écoute active uniquement avec la victime ; la punition/sanction, qui prend désormais une forme judiciaire ; la MPP et le rappel de la loi. Les démarches les plus efficaces seraient : l'écoute active uniquement avec la victime ; le cercle de justice restaurative ; l'écoute active avec chaque protagoniste ; l'intervention du (de la) directeur(ice) / chef(fe) d'établissement ; le partage d'informations (ENT) sur le suivi de la situation de harcèlement ; la MPP et l'entretien de médiation-confrontation avec les protagonistes. Or, certaines de ces méthodes déclarées efficaces seraient paradoxalement peu, voire très peu utilisées.

Figure 4 : L'efficacité des méthodes (outils, techniques, démarches) utilisées dans les écoles, collèges et lycées pour le traitement des situations de (cyber)harcèlement entre élèves existant de plusieurs mois (en %)

	Méthode utilisée	Taux d'utilisation	Taux d'efficacité perçu par les répondants		
			Efficace ou très efficace	Moyennement efficace	Pas ou peu efficace
Traitement des situations de (cyber)harcèlement entre élèves existant de plusieurs mois	« Écoute active » uniquement avec la victime	65,70	85,37	12,37	2,26
	Cercle de justice restaurative	5,35	84,44	15,56	0
	« Écoute active » avec chaque protagoniste	75,72	81,08	16,37	2,55
	Intervention du (de la) directeur(ice)/chef(fe) d'établissement	77,25	78,51	18,13	3,36
	Partage d'informations (ENT) sur le suivi de la situation de harcèlement	44,61	78,50	18,39	3,11
	Méthode de préoccupation partagée (MPP)	65,19	76,60	18,37	5,03
	Entretien de médiation-confrontation avec les protagonistes	47,80	72,62	23,72	3,67
	« Écoute active » uniquement avec l'auteur présumé	63,27	69,71	25,55	4,74
	Groupe de parole	15,52	68,94	25,76	5,30
	Intervention de l'équipe mobile de sécurité (EMS)	11,54	66,67	26,26	
	Punition / sanction	70,21	65,47	28,99	5,54
	Rappel de la Loi	61,88	64,19	30,24	5,57
	Commission éducative	42,45	63,66	31,97	4,37
	Boîte aux lettres (mot d'un élève) + entretien	18,42	45,57	33,54	20,89

Bien qu'une demande se fasse entendre, peu d'écoles et établissements privés sous contrat sont engagés dans le programme pHARe.

L'enseignement catholique s'est doté du programme 3PF (programme de protection des publics fragiles) et d'un site⁶³ mettant à la disposition des communautés éducatives des ressources pour agir contre tous les types de maltraitance : harcèlement, violences sexuelles, physiques et psychiques. Sur le plan opérationnel, il propose le plan « Boussole », un processus cyclique appliqué par année scolaire et destiné à « *impliquer tous les acteurs* », leur permettre de « *prendre le temps de discerner* » et « *se donner les moyens d'agir* ». Il se développe selon une chronologie en cinq étapes : « *impliquer toute la communauté éducative* » ; « *réaliser un autodiagnostic, nommé Boussole* », « *fixer des objectifs* », « *établir un plan d'action* » et « *évaluer les effets* ».

Dans ces établissements, la mission a constaté des situations variables, avec un traitement de la question qui peut être parfois empirique et peu structuré ou, au contraire, très organisé et pris en charge collectivement.

⁶³ Site 3PF : <https://prevention-harcelement.enseignement-catholique.fr>

Cité scolaire Notre-Dame de Bellegarde (académie de Lyon)

Formée par l'association RÉSIS⁶⁴, l'équipe pédagogique développe de manière très collaborative, depuis 2020, le projet « Vigilance partagée », qui donne une place centrale à la MPP, afin de veiller à ce que chaque élève se sente en sécurité. Ce projet combine les actions de sensibilisation d'une vingtaine d'ambassadeurs lycéens de terminale, une boîte aux lettres et l'affichage de slogans réalisés par les élèves.

L'application des textes réglementaires : Les équipes adhèrent aux évolutions apportées à la réglementation, qui constitue un cadre sécurisant. Cependant, des référents académiques signalent une trop grande recrudescence de la mobilisation de l'article 40 sur des situations de harcèlement non avérées, et des demandes d'application des textes réglementaires rapides, par les familles, sans attendre les effets de la prise en charge éducative par les équipes. Un effort de pédagogie doit être consacré à expliciter aux parents les protocoles et l'intérêt éducatif de la MPP. De plus, la lutte contre le harcèlement se heurte à la difficile caractérisation factuelle et juridique des faits. L'attachement à définir de manière stricte si une situation relève ou non de harcèlement ne doit pas masquer la priorité qui est de rester vigilant vis-à-vis des manifestations de souffrance des élèves et de les prendre en charge, quelles qu'elles soient.

L'organisation et la structuration du traitement des situations : elles ont permis d'améliorer significativement le traitement des situations, grâce aux repères clairs que donnent les protocoles quant à l'utilisation de STOP Harcèlement et au recrutement de référents aux niveaux départemental et académique. Des freins subsistent cependant en raison des difficultés à mener des entretiens avec certains parents et de la multiplication des canaux d'information.

Le suivi des situations : la mobilisation des équipes, la journalisation des faits, l'application Stop harcèlement, la création de fiches académiques et les points et bilans réguliers ont permis de nettes améliorations. Mais ce suivi, qui est déterminant, reste lourd administrativement et humainement. Un manque de personnels est signalé dans plusieurs académies. La mise en place de retours d'expériences avec les familles et avec les victimes ainsi que l'usage de la justice restaurative permettraient d'améliorer ce suivi. Les cas de changement d'école demeurent rares (cf. décret du 16 août 2023).

2.2.5. « Associer les parents et les partenaires de l'École au déploiement du programme » (pilier n° 4)⁶⁵, une démarche perfectible

Seulement 10 % des répondants, tous niveaux confondus, estiment que ce point demeure très insuffisant. La proportion des réponses indiquant des insuffisances est plus élevée dans les LGT et les LP, ce qui peut s'expliquer par une entrée des lycées dans le programme à la rentrée 2023. Il est également observé que les académies de taille plus modeste, telles que La Réunion, Dijon, Amiens, Reims, Clermont-Ferrand et Corse, jugent que les actions liées à ce pilier sont insuffisantes ou très insuffisantes. En revanche, les académies de plus grande taille, comme Versailles, Lyon, Orléans-Tours, Montpellier, Lille, Grenoble, entre autres, reçoivent majoritairement des évaluations moyennement satisfaisantes ou satisfaisantes.

Cette difficulté à associer les parents trouve parfois son explication dans une forme d'incompréhension et de méconnaissance du programme. Plusieurs académies rapportent que la définition du harcèlement est souvent mal comprise par les parents, quel que soit le niveau scolaire. À titre d'exemple, les violences scolaires sont fréquemment assimilées à du harcèlement. L'absence de sanctions dans certains cas suscite de l'incompréhension de la part des familles, qui expriment une attente davantage répressive qu'éducative. Elles manifestent parfois de l'indifférence, de la méfiance, voire une défiance envers l'institution scolaire. Leur absence est fréquemment signalée lors des réunions de sensibilisation, et particulièrement au lycée où l'intérêt des parents se concentre plus particulièrement sur les examens et l'orientation. Il est parfois signalé des difficultés à impliquer les parents que l'on estime les plus concernés. Une académie précise que la faible implication des parents s'expliquerait aussi par la difficulté de l'Institution à accorder une place aux familles au sein de l'École. Certaines académies soulignent que la formation des parents se heurte aussi à la question de la rémunération des équipes.

⁶⁴ Centre de ressources et d'études systémiques contre les intimidations scolaires, fondé par Jean-Pierre Bellon et Marie Quartier.

⁶⁵ Avant septembre 2024, il s'agissait du pilier n° 5 du programme PHARE qui comportait huit piliers.

Pour améliorer la lisibilité de ce pilier, trois axes principaux sont évoqués, indépendamment du niveau scolaire. Premièrement, il s'agit d'impliquer les familles dans la formation et de renforcer la coéducation. L'objectif est de permettre aux parents d'identifier les signaux faibles, de résoudre les conflits, et de les sensibiliser au programme pHARe sans omettre les CPS. Deuxièmement, la collaboration avec les associations locales, parfois mal identifiées, est souhaitée, mais cette démarche peut s'avérer complexe en raison des exigences financières de ces partenaires. Enfin, le troisième axe concerne un pilotage renforcé avec une meilleure coordination entre les différents partenaires comme la police, la justice et la gendarmerie. Il est aussi souhaité la mise en place d'un travail en inter-degrés pour garantir une cohérence tout au long de la scolarité de l'élève, ce qui nécessiterait un temps pour une réflexion commune.

2.2.6. « Mobiliser les instances de démocratie scolaire (CVC, CVL) et le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement » (pilier n° 5)⁶⁶, des actions visibles, variées et pertinentes qui s'insèrent dans les parcours éducatifs de l'élève

Les instances de démocratie scolaire (CVC et CVL) ainsi que le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) sont considérés comme essentiels. Cela est confirmé par le taux de satisfaction des répondants, quels que soient leur niveau scolaire et leur académie. Ces instances sont activement mobilisées au sein des établissements scolaires autour de nombreux projets, intégrés dans trois des quatre parcours éducatifs : santé, citoyen et éducation artistique et culturelle. Les actions éducatives se déroulent tout au long de l'année scolaire, incluant la participation au prix NAH largement connu et reconnu dans les académies (une académie signale le doublement de ses candidatures), la journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école, la journée de la laïcité, le *Safer Internet Day*, la semaine de la presse et des médias dans l'école, les journées de cohésion, des cours d'empathie, une sensibilisation au cyberharcèlement, la lecture de témoignages ainsi que des actions ponctuelles menées par les élèves ambassadeurs tout au long de l'année scolaire.

Cette mobilisation favorise l'engagement des élèves, qui réalisent de nombreuses productions affichées dans les établissements, comme l'a constaté la mission. Parmi ces initiatives, on trouve l'animation d'une web radio, des concours d'éloquence en lien avec la délégation académique à l'action culturelle (DAAC) sur le thème du harcèlement, des projets pédagogiques dans le cadre des dix heures d'apprentissage qui permettent un travail sur les compétences psychosociales, des ateliers de théâtre qui sont souvent mobilisés autour d'un travail d'écriture, des boîtes à lettres, des affiches, etc.

2.2.7. La mise à disposition de plateformes dédiées aux ressources visant à lutter contre le harcèlement, une construction en cours qui privilégie souvent la forme d'un M@gistère

Plus de la moitié des académies qui ont répondu au questionnaire que la mission leur a soumis déclarent qu'il existe une plateforme dédiée aux ressources. Le contenu de ces plateformes est pragmatique. Il comprend des outils utilisés en formation, avec la valorisation du prix NAH, une veille sur l'actualité du harcèlement dans l'académie, des études de cas, des webinaires enregistrés, des supports de formation à destination des formateurs, des captations vidéo, etc.

Les pistes d'amélioration mentionnées dans le cadre de l'enquête portent principalement sur la communication, la mise à jour des informations, notamment dans le volet juridique, et la valorisation de nouvelles ressources. Deux académies suggèrent une fusion des magistères académiques avec le magistère national pour offrir l'accès à un plus grand nombre de ressources. Il est aussi évoqué la nécessité de continuer à valoriser les travaux des élèves. De plus, une académie envisage de créer un kit destiné aux familles.

2.3. La « préoccupation partagée » : d'une méthode à une approche plus globale de la prévention de la violence

2.3.1. Une méthode efficace pour réduire la violence et stopper les intimidations naissantes...

Au sein du programme pHARe, la méthode de préoccupation partagée a été promue depuis la rentrée 2021, par la DGESCO, comme la méthode à privilégier pour lutter contre le harcèlement. Depuis la rentrée 2023, le

⁶⁶ Avant septembre 2024, il s'agissait du pilier n° 6 du programme pHARE qui comportait huit piliers.

« protocole national de traitement des situations » mis à disposition des équipes sur la plateforme pHARe a été actualisé à plusieurs reprises et ne cherche désormais plus à promouvoir cet outil.

Cette méthode de prévention et de traitement des situations de harcèlement a été élaborée par le psychologue suédois Anatole Pikas dans les années 1970. Jean-Pierre Bellon, Bertrand Gardette et Marie Quartier, auteurs d'ouvrages et animateurs de nombreuses formations, l'ont adaptée au contexte français et ont contribué à la faire connaître au sein de l'éducation nationale. Suite à un signalement d'élève en souffrance relationnelle, la méthode consiste à mener de courts entretiens, plusieurs fois avec chaque protagoniste ainsi que d'autres élèves neutres, et à évoquer la situation de mal-être d'un camarade avec l'élève suspecté d'intimider ou de harceler, cela, sans chercher à donner à la situation un aspect policier, mais au contraire à mettre l'élève suspecté d'intimidation en position d'être acteur du retour au bien-être de sa victime. Le fait que l'adulte reste bienveillant et non blâmant, partage sa préoccupation avec l'intimidateur et avec les éventuels témoins et montre qu'il continuera de manière obstinée jusqu'à ce que la situation s'arrête constitue l'un des ressorts de l'efficacité de la méthode.

2.3.2. ... mais à certaines conditions

Lors des entretiens conduits par la mission avec des chercheurs spécialistes du harcèlement et des membres de la mission chargée de la prévention des violences en milieu scolaire à la DGESCO, plusieurs personnes ont notamment déclaré, parfois publications à l'appui, que la MPP serait peu efficace pour lutter contre le harcèlement. Or, à la lumière des entretiens conduits par la mission avec les équipes pédagogiques utilisant cette méthode, des deux enquêtes conduites par la mission et d'enquêtes conduites par certains référents académiques harcèlement, un constat s'impose très nettement quant à l'intérêt de la MPP pour lutter contre les situations d'intimidation ou de harcèlement récentes puisqu'elle est jugée efficace ou très efficace par 80 % de ceux qui l'ont utilisée.

De nombreuses équipes de collèges ont aussi déclaré obtenir des taux très élevés de réussite (90 à 100 %), avec des effets très rapides, quand la méthode est appliquée avec rigueur et que les adultes respectent certaines conditions essentielles pour l'efficacité de la MPP, notamment lorsque :

- le respect de l'autre est une valeur partagée et instaurée et le climat scolaire suffisamment apaisé ;
- l'équipe pHARe ou l'équipe pédagogique manifeste une forte cohésion et est très impliquée et attentive à prendre en considération les signes de mal-être d'élèves susceptibles d'être d'origine relationnelle ;
- des entretiens sont conduits avec les différents protagonistes rapidement après tout signalement ;
- les adultes ne jugent ni ne catégorisent les différents protagonistes lors des entretiens ;
- ils s'assurent qu'il s'agit d'un début d'intimidation et non d'une situation de harcèlement qui dure depuis plusieurs semaines, mois ou années, auquel cas le protocole de judiciarisation doit être engagé ;
- les adultes montrent, lors d'entretiens brefs, leur préoccupation et suggèrent d'aider l'élève qui va mal ;
- ils ne se contentent pas d'un seul entretien avec chacun des protagonistes mais assurent un suivi dans les mois qui suivent.

Plusieurs membres d'équipes ressources et référents départementaux et académiques harcèlement ont fait part de leur regret que le nouveau protocole judiciarise, de manière systématique, toute situation, qu'il s'agisse d'intimidation ou de harcèlement. Certains référents académiques demandent qu'une distinction claire soit faite entre intimidation et harcèlement. Le droit des élèves à l'erreur cognitive ou comportementale (exemple : la manifestation de premiers propos intimidants) doit être protégé pour respecter les principes fondamentaux de l'école et l'égalité des chances. Lorsque la MPP est appliquée rapidement, qu'il s'agit d'un début d'intimidation et que cette méthode est utilisée avec rigueur et dans l'esprit d'une préoccupation sincèrement partagée par les adultes, alors la MPP est d'une grande efficacité, notamment pour des élèves du primaire, de 6^e et 5^e. À partir de la 4^e, la culture de l'omerta et la suspicion de certains élèves vis-à-vis des adultes peuvent un peu en réduire l'efficacité. Ce n'est pas une méthode de

prévention à proprement parler, même si son usage agit aussi de manière préventive sur des risques de réitération. Des personnels ont précisé à la mission se contenter de la MPP pour les situations de tensions qui débutent depuis quelques jours et ne pas enclencher systématiquement le nouveau protocole, afin de ne pas aggraver les situations correspondant à des débuts d'intimidation, lesquelles sont très fréquentes parmi les écoliers et les collégiens et méritent toute l'attention des équipes pour être désamorcées. Des équipes ont aussi déclaré que de nombreuses situations d'intimidation ou de harcèlement, résolues par la MPP, ne sont pas comptabilisées.

2.3.3. Au-delà de la méthode, une attention à autrui

La culture de la préoccupation partagée participe d'une éthique éducative qui gagnerait à être installée et répandue au niveau national au sein des équipes pédagogiques de toutes les écoles, collèges et lycées, publics et privés, et pas seulement pour les situations suspectées d'être de l'intimidation ou du harcèlement mais pour toute situation de souffrance relationnelle entre élèves, car, non blâmante, elle respecte et met en œuvre les principes d'éducabilité et d'engagement collectif et bienveillant. Elle promeut les valeurs humaines de respect mutuel, de fraternité, de solidarité et d'entraide entre élèves et adultes. Elle repose sur les facteurs valorisés par les travaux en psychologie et en éducation sur le bien-être à l'école (cf. 1.1), notamment le respect des droits et des besoins psychologiques fondamentaux des enfants et combat la stigmatisation, l'autoritarisme et l'exclusion qui, en apportant des réponses violentes aux situations de tension, préparent les violences de demain. Bien conduite, la MPP peut être un facteur de renforcement du climat relationnel de confiance au sein de l'école.

Dans certaines académies, les formateurs académiques et plusieurs équipes pédagogiques ayant été formés dans le cadre de formations d'initiative territoriale, par l'association RESIS, ont témoigné du changement radical de posture des enseignants et l'amélioration du climat de bien-être que ces formations ont provoqués. L'exemple du changement de climat scolaire constaté dans des collèges où l'équipe s'est formée à la préoccupation partagée, dans des établissements qui ont connu de fortes tensions relationnelles auparavant, soutient que la formation à des pratiques relationnelles éthiques est efficace pour créer les conditions qui favorisent la confiance et la sécurité relationnelle pour enseigner et apprendre.

S'agissant de la qualité des formations à la MPP, des évaluations très contrastées ont été rapportées. D'excellents retours ont été partagés concernant les formations organisées en présentiel et dispensées par des formateurs présentant un haut niveau de connaissance dans le domaine de la lutte contre le harcèlement et d'une expérience de cette méthode. *A contrario*, les formations sont peu appréciées lorsqu'elles se résument à de simples informations, notamment lorsqu'elles se déroulent à distance.

De manière générale, il est regrettable que les formations à la MPP ne soient pas dispensées uniquement par des formateurs académiques.

Recommandation n° 2 : Élargir le champ d'application de la méthode de préoccupation partagée et son usage à toutes les situations de souffrance relationnelle entre élèves et comme élément de lutte contre toute violence.

Recommandation n° 3 : Mieux faire connaître sur la page education.gouv dédiée au harcèlement les différentes méthodes de prévention du harcèlement et d'amélioration du climat scolaire.

3. Des faits et des données contrastés témoignent d'une insécurité relative mais croissante à l'École...

Depuis une douzaine d'années, en complément des recherches permettant de mieux comprendre et objectiver la réalité des phénomènes de violence à l'école, l'éducation nationale a développé des outils et enquêtes qui rendent compte de l'évolution des phénomènes tels que le harcèlement, et mesurent le climat scolaire et la qualité de vie au travail, permettant ainsi de guider les politiques publiques. Certaines données statistiques complètent les constats que la mission a pu dresser lors des entretiens qu'elle a menés.

3.1. Un sentiment de sécurité à l'école pour de nombreux élèves, mais les microviolences se banalisent et les faits graves sont en augmentation

3.1.1. Des données préoccupantes et contradictoires invitant à mieux approcher le ressenti des jeunes

Depuis 2011, la DEPP mène des enquêtes nationales de climat scolaire en collège (2011, 2013, 2017 et 2022) lycée (2015, 2018 et 2023) et école (CM1-CM2 ; 2021) dans lesquelles il apparaît de manière stable que 92 % à 94,5 % des élèves déclarent se sentir « bien » ou « tout à fait bien » dans leur école ou établissement scolaire. La très grande majorité d'entre eux entretient de bonnes relations dans le cadre scolaire, que ce soit avec les autres élèves, les enseignants ou les autres adultes de l'école ou de l'établissement.

Si 91,3 % des collégiens se sentent plutôt ou tout à fait en sécurité dans leur établissement⁶⁷, certains faits préoccupants entretiennent toutefois un climat d'insécurité :

- *le harcèlement et le cyberharcèlement* ressenti ou vécu, sous différentes formes selon leur âge, par un nombre encore important d'élèves, bien que stable, demeure à un niveau trop élevé (cf. 2.1) ;
- *les tensions qui débutent aux abords et à l'entrée des collèges* : seulement 70,7 % des filles et 78,6 % des garçons éprouvent un sentiment de sécurité aux alentours de l'établissement, et 66 % des élèves en REP+. Si la surveillance et le filtrage à l'entrée des unités éducatives se sont beaucoup renforcés, la mission constate qu'il reste des progrès à accomplir notamment au niveau des dispositifs d'alerte ;
- *les mises à l'écart* : elles affectent en moyenne 35 % des garçons et 45 % des filles⁶⁸, et mêlent plusieurs critères de discrimination (genre, religion, culturel). Ce phénomène est en progression significative ;
- *les violences sexuelles et sexistes (VSS)* : elles touchent 2 % des garçons (collège et lycée) et 10 % des filles au collège et 18 % au lycée⁶⁹ ;
- *le port d'arme blanche ou objet dangereux (sans violence)*⁷⁰ qui, bien que peu fréquent, a été multiplié par quatre en douze ans ;
- *les difficultés des enseignants à gérer les comportements perturbateurs en classe*⁷¹ : seulement 19 % des professeurs des écoles et 22 % des professeurs du secondaire se sentent en mesure de faire face à ces situations. Pour la majorité d'entre eux (66 % pour les PE et 72 % pour les PCL), cette difficulté est une source importante de stress ;
- *le fait, pour un enseignant, de ne pas se sentir respecté par ses élèves et passer du temps à gérer la discipline*⁷² : plus d'un tiers rencontre cette difficulté en début de séance, et ils sont plus nombreux à l'éprouver durant la séance.

Qu'il s'agisse de violences, de microviolences ou de comportements perturbateurs, la mission constate, au-delà de leur effet de nuisance et de leur impact sur le climat scolaire et la réussite scolaire, que ces faits sont encore peu fréquemment considérés pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire les symptômes d'un mal-être de leurs auteurs ou d'habitudes comportementales prises par manque de cadrage. Ce point de vue, insuffisamment adopté par manque de formation, modifie l'approche des victimisations, réelles ou non, dont se plaignent les élèves. Il invite à placer la vulnérabilité⁷³, la souffrance et le mal-être au cœur des attentions des acteurs de l'École et à développer les approches préventives, interculturelles et restauratives ainsi que l'accompagnement pour soutenir la vocation éducative de l'École.

⁶⁷ DEPP, note d'information, n° 23.07.

⁶⁸ DEPP, note d'information n° 18-33, n° 22-08 et n° 23-07.

⁶⁹ DEPP, note d'information, n° 18-33 et n° 22-08.

⁷⁰ DEPP, note d'information, n° 23.02.

⁷¹ Trembaly K. et al., (2019). France. Note pays. Résultats de TALIS 2018. Direction de l'éducation et des compétences, OCDE.

⁷² *Ibid.*

⁷³ Marsollier C., (2023). L'attention aux vulnérabilités des élèves, Berger-Levrault.

Une enquête IPSOS, *Notre avenir à tous* réalisée en novembre et décembre 2023⁷⁴ auprès de 1 000 adolescents de 11 à 15 ans, indique qu'un jeune sur cinq est concerné par des symptômes d'anxiété modérés à sévères ; ce phénomène touche en particulier les enfants issus de ménages aux revenus modestes et intermédiaires. La mission a pu constater que, dans de nombreux établissements, le climat relationnel entre élèves et adultes n'est pas suffisamment marqué du sceau de la confiance, une majorité d'élèves ne se sentant pas suffisamment en sécurité avec les adultes pour oser parler à l'un d'entre eux. Même si de nombreux collèges et lycées ont mis en place des référents, plus ou moins clairement identifiables (souvent par une simple affiche) et des espaces de parole, beaucoup d'élèves, considérant qu'ils ne sont « *pas fous* », refusent d'aller vers les adultes pour parler de leurs tourments, angoisses ou mal-être. Or, d'après cette même enquête IPSOS, seulement 18 % des élèves anxieux ont conscience de ne pas aller bien, et 68 % des adolescents qui rencontrent des symptômes de dépression déclarent n'en parler à personne.

Les contradictions entre ces données peuvent s'expliquer par le caractère très général de certaines questions posées aux élèves, qui crée un biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire une tendance pour les enfants et adolescents à vouloir donner aux adultes qui les questionnent une image positive d'eux-mêmes. Face à ce constat, certaines enquêtes, comme celle conduite par Agnès Florin et alii, au CREN (université de Nantes), tentent de réduire ce biais, en utilisant une formulation des items inspirée du *Self perception profile* de Susan Harter⁷⁵, qui permettent aux élèves de s'identifier à d'autres enfants. Pour chaque item, deux types d'élèves sont présentés et l'enfant interrogé doit choisir celui auquel il pense le plus ressembler. On lui demande ensuite de nuancer son choix en indiquant si les élèves qu'il a choisis sont vraiment ou à peu près comme lui. On observe alors que, par ce type de question, les élèves sont plus enclins à livrer leur mal-être et leurs peurs et que les données récoltées sont plus proches de la réalité de leur ressenti.

3.1.2. Malgré un sentiment de sécurité encore dominant, les microviolences fragilisent les relations entre élèves

Les recherches sur le climat scolaire et ces enquêtes menées par la DEPP ont progressivement permis de comprendre⁷⁶ que la majorité des faits de violence entre élèves sont source d'insécurité pour eux et constitués de violences longtemps minimisées que certains sociologues nomment microviolences, qui peuvent prendre plusieurs formes.

Globalement stables depuis 2011, ces violences fréquentes se sont néanmoins progressivement banalisées en quelques décennies, aux dires de nombreux personnels rencontrés, au point d'être considérées par les élèves et certains adultes, dans de nombreux territoires, comme des comportement normaux, inévitables car faisant partie des faits nécessaires à supporter : « *C'est comme ça qu'on fonctionne ! Tout le monde le fait !* ». Les plus fréquentes sont :

- à l'école⁷⁷ : l'insulte ou la moquerie (41,9 %) ; la mise à l'écart (41,1 %) ; le vol (40,2 %) ; la bagarre (36,5 %) ; le surnom méchant (35,7 %) ; le dommage volontaire (33,1 %) ; la bousculade (32 %) ;
- au collège⁷⁸ : le vol de fourniture scolaire (54,2 %) ; le surnom désagréable (44,4 %) ; l'insulte (42,7 %) ; l'ostracisme (42,6 %) ; la moquerie par rapport au comportement ou au travail en classe (34 %) ;
- et au lycée (LGT et LP)⁷⁹ : le vol de fourniture scolaire (37,7 %) ; l'ostracisme (34,6 %) ; la moquerie par rapport au comportement ou au travail en classe (32,6 %) ; surnom désagréable (27,4 %) ; insulte (22,5 %).

⁷⁴ IPSOS, (2024). Baromètre des adolescents Notre avenir à tous, vague 3, En partenariat avec l'ESSEC.

⁷⁵ Harter S., *The Perceived Competence Scale for Children*, *Child Development*, 1982, vol. 53, n° 1, p. 87-97, traduit et validé par Pierrehumbert B. et al. Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. *Revue de psychologie appliquée*, 1987, vol. 37, n° 4, p. 359-377.

⁷⁶ Voir la catégorisation des victimisations présentées dans DEPP, note d'information, n° 23-07.

⁷⁷ DEPP, Résultats de la première enquête de climat scolaire et victimisation auprès des élèves de CM1-CM2 : 92,4 % d'entre eux déclarent se sentir « bien » ou « très bien » dans leur école, note d'information, n° 22-08.

⁷⁸ DEPP, Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimisation auprès des collégiens pour l'année scolaire 2021-2022, note d'information, n° 23-07.

⁷⁹ Traore B., 2,2 % des lycéens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée - Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimisation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2022-2023, note d'information n° 24.26, DEPP.

En outre, d'après l'enquête menée par la DEPP en 2021, 36,1 % des écoliers ont peur à l'école, dont 42,9 % des filles ; 23,1 % ont peur de venir à l'école à cause de la violence, et 23,9 % ont peur dans les toilettes de l'école, dont 31,9 % des filles. Les élèves français affichent un niveau d'anxiété largement supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE, celui des filles étant près de 16,6 % plus élevé que celui des garçons⁸⁰. De plus en plus d'élèves manifestent un refus scolaire anxieux les empêchant de se rendre dans certains cours ou dans l'établissement.

Ces chiffres globaux doivent être relativisés aux contextes. Chaque équipe académique connaît les établissements où les incidents graves sont plus fréquents et l'insécurité particulièrement présente. Mais la violence provient aussi d'une accumulation de microviolences et d'incivilités qui rendent le climat relationnel insécurisant. Vouloir agir sur la qualité des relations nécessite de prendre à bras le corps certains phénomènes symptomatiques du manque de respect d'autrui, de sa dignité, de ses biens et de son identité, comme le harcèlement, les insultes, la mise à l'écart.

Pour Séverine Depoilly⁸¹, l'insulte est un comportement routinier et banalisé dans l'entre soi adolescent, dès le collège puis notamment en lycée professionnel. Les mots utilisés sont souvent les mêmes, non policés mais volontairement orduriers. Si les jeunes déclarent proférer des insultes « pour rire », ils reconnaissent également qu'elles peuvent blesser. Loin d'être anodines, elles peuvent même, selon Jean-Pierre Durif-Varembont et al.⁸², devenir insupportables lorsqu'elles s'accompagnent par exemple de mouvements corporels ou bien quand elles attaquent les ascendants familiaux.

3.1.3. Des faits d'une extrême gravité dont la forte augmentation engage à réagir

Un climat de violence ponctué de faits relevant d'une violence extrême (affrontements entre bandes rivales, passages à tabac, rixes, lynchages, de plus en plus souvent filmés par des pairs et diffusés sur les réseaux sociaux) affecte certains territoires et n'épargne pas l'École, notamment les collèges situés dans des quartiers urbains sensibles, créant une insécurité physique et psychologique, localisée et contextuelle. Ces faits mettent en cause des élèves de plus en plus jeunes et de plus en plus désinhibés et décomplexés, sans limite, sans empathie ni compassion pour leurs victimes. Cette violence extrême qualifiée parfois d'ultra-violence se banalise et entre dans une dérive progressive où l'explosion des codes sociaux et l'habitude de vivre dans l'adversité conduisent des jeunes à avoir des réactions sans limite morale et à piétiner le respect de la dignité d'autrui. Ils entraînent des phénomènes d'emballement et de spirale qui peuvent se traduire par des épisodes d'émeutes conduisant à fermer certains établissements.

Les analyses publiées par la DEPP⁸³ montrent que c'est en lycée professionnel que le taux d'incidents graves (20,2 %) est le plus élevé en 2022-2023. Il est moindre en collège (15,8 %), en LGT et LPO (5,1 %) et primaire (4,6 %), avec une augmentation de 43 % en élémentaire, 58 % en maternelle et 17 % en collège constatée en un an. Les faits qualifiés de violences « graves » voire de faits « d'une gravité extrême » sont beaucoup moins nombreux mais plus médiatisés que les microviolences. Ils impactent significativement les sentiments de sécurité et de confiance des personnels de l'éducation nationale ainsi que des élèves et trouvent un écho anxiogène dans l'ensemble de la population française. L'enquête SIVIS⁸⁴ montre qu'il s'agit principalement d'atteintes verbales aux personnes, dans 89 % des cas dans les écoles publiques et 77 % des cas dans le second degré. Ces faits graves se concentrent sur certains territoires, puisque huit écoles publiques sur dix et un tiers des établissements n'en déclarent aucun. En collège et lycée, ils sont commis par des élèves dans 93 % des cas. En école primaire, ce sont des faits d'élèves dans 61 % des cas, et, pour 30 %, de parents d'élèves⁸⁵.

⁸⁰ OCDE, Résultats du PISA 2015. Le bien-être des élèves, Vol.3.

⁸¹ Depoilly S., (2020). Ce que révèlent les insultes entre élèves, publié en ligne le 22 novembre 2020, site *The Conversation*.

⁸² Durif-Varembont J-P. et al. (2013). Violences en milieu scolaire et banalisation du langage. L'ouverture des médiations de la parole, Adolescence, (T. 31 n° 1), pages 95 à 106.

⁸³ Rakotobe M., (2024). Les signalements d'incidents graves dans les écoles publiques et les collèges et lycées publics et privés sous contrat en 2022-2023, note d'information, n° 24.04 DEPP.

⁸⁴ Mise en place en 2007 par le CNIS (Conseil national de l'information statistique), l'enquête SIVIS (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) vise à recueillir chaque année des informations sur les faits de violence scolaire.

⁸⁵ DEPP, Les signalements d'incidents graves dans les écoles publiques et les collèges et lycées publics et privés sous contrat en 2022-2023, note d'information n° 24.04.

Dans l'application « faits établissement », les faits saisis concernent quatre niveaux de gravité⁸⁶ : fait préoccupant ne nécessitant pas de transmission (niveau 1) ; fait grave (niveau 2) ; fait d'une extrême gravité (niveau 3) ; fait ou crise majeure à forte portée médiatique ou nécessitant un traitement immédiat (niveau 4).

Certaines données extraites de cette application et relatives aux années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 doivent être relativisées en raison de la discontinuité pédagogique et l'absentéisme provoqués en 2020 par la crise sanitaire. Même si la liberté effective de saisir ou non les faits dans l'application n'est pas sans conséquences sur les statistiques nationales et que l'appréciation du niveau 1, 2 ou 3 lors de la saisie reste subjective, les données de l'enquête SIVIS montrent une tendance, celle de l'explosion du nombre de « faits graves », lequel a plus que doublé, en cinq ans, et du nombre des « faits d'une extrême gravité », qui a triplé. Cette tendance doit cependant prendre en considération la culture du signalement qui se développe parmi les personnels de direction et directeurs.

Figure 5 : Synthèse des résultats de l'enquêtes SIVIS entre 2018 et 2024

Année	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Total	N3/Total
2018-2019	9 073	34 953	4 139	48 165	9 %
2019-2020	6 591	29 574	3 713	39 878	9 %
2020-2021	10 714	49 653	6 518	68 885	10 %
2021-2022	10 565	59 502	7 344	77 411	10 %
2022-2023	13 365	82 195	8 938	104 498	9 %
2023-2024	17 042	92 276	14 879	107 155	12 %

Les auteurs de « faits d'une extrême gravité » n'ont souvent pas conscience, au moment où ils les commettent, qu'il s'agit de délits pouvant être sanctionnés par le code pénal⁸⁷, comme :

- *atteintes à la personne* : menaces et menaces de mort ; appels et messages malveillants ; propos diffamatoires et injurieux, publics (sur internet ou réseaux sociaux) ou privés (interaction sans témoin) ;
- *mises en danger d'autrui* : divulgations de données personnelles sur un membre de l'école / l'établissement ;
- *atteintes à l'image et à la vie privée* : captations, diffusions d'images d'une personne se trouvant dans un lieu privé sans son consentement ;
- *atteintes aux valeurs de la République* : diffamations et injures présentant un caractère raciste ou discriminatoire ; incitation à la haine, à la violence ou à la discrimination ; apologie du terrorisme.

Plusieurs délits ont été créés par la loi n° 2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République afin de renforcer la protection des agents publics qui concourent au service public de l'Éducation nationale : le délit de menaces, le délit d'entrave à la fonction d'enseignant, le délit de mise en danger de la vie d'un agent public⁸⁸.

3.1.4. Un sentiment d'insécurité amplifié par la médiatisation et le ressenti de l'opinion

Plusieurs cadres interrogés par la mission, notamment les IA-IPR établissements et vie scolaire (EVS) et CT EVS, font le constat que les violences « antiscolaires » des élèves ou parents contre les enseignants et les représentants de l'École augmentent. Ils relèvent un accroissement préoccupant du nombre d'intrusions, de rixes et règlements de comptes entre bandes aux abords voire à l'intérieur des établissements, ce qui n'est

⁸⁶ Seuls trois niveaux de gravité peuvent être renseignés par l'IEN ou le chef d'établissement, le niveau 4 ne peut l'être que par l'IA-DASEN ou le recteur.

⁸⁷ MENJ, (2024). Guide pratique pour la sécurité des élèves, des personnels et des enceintes scolaires.

⁸⁸ *Ibid.* articles 433-3-1, 431-1 et 223-1-1 du code pénal.

pas à proprement parler lié au fonctionnement de l'École. Elle est particulièrement exposée à la montée des revendications identitaires ou communautaires documentée par des analyses fortement médiatisées⁸⁹. La mise au jour relativement récente des phénomènes de harcèlement scolaire ou de cyberharcèlement contribue également à donner l'image d'un système scolaire générateur de violence.

Parce qu'elle est au cœur des enjeux sociétaux, l'École concentre l'attention des médias et de l'opinion publique, dès lors qu'un incident grave survient dans un établissement ou à proximité. Le climat social d'insécurité amplifie les problèmes de l'École. La médiatisation, notamment par les réseaux sociaux, complique les réponses collectives aux phénomènes de violence qui relèvent de causalités complexes. Ceux-ci mêlent en effet des enjeux globaux transversaux comme, par exemple, le rapport aux valeurs de la société, le vivre-ensemble, les problèmes de communautarisme ou d'emprise sectaire et des problèmes plus contextualisés liés aux territoires (quartiers ou zones rurales), les deux aspects se croisant souvent. L'attention aux contextes d'écoles ou d'établissements constitue un point de vigilance important dans la recherche de réponses adaptées, comme la mission l'a observé.

3.1.5. Un renforcement très significatif des mesures visant à contribuer à la sécurité des écoles et établissements

Face à une violence perçue comme une menace croissante contre les valeurs de la République et contre ses personnels, les autorités publiques ont procédé à un renforcement significatif des mesures visant la sécurité des écoles et des établissements. Ces mesures ont été prises sur la base de plans nationaux qui avaient pour but d'accroître la capacité d'action globale du système éducatif. Ce renforcement intervient le plus souvent en réaction à un incident grave dans une école ou un établissement scolaire. Ainsi en 2018, l'agression d'un professeur dans l'académie de Créteil a débouché sur un plan d'action visant à renforcer les procédures disciplinaires en collège et lycée ainsi que la protection des personnels et à mieux prendre en charge les élèves au comportement hautement perturbateur et poly-exclus. En matière d'organisation, une cellule de lutte contre les violences scolaires animée par un référent a été créée dans chaque DSSEN (cf. circulaire n° 2019-122 du 3 septembre 2019). Ce plan prévoyait notamment un signalement systématique des faits de violence, une simplification des procédures disciplinaires et des mesures de responsabilisation des parents. Les entretiens conduits dans les académies montrent que des progrès considérables ont été accomplis en matière de signalement mais que ces mesures ne sont pas encore intégralement mises en œuvre, dans ces trois dimensions essentielles, à l'échelle du territoire.

En 2021, dans le prolongement du « Grenelle de l'éducation » et dans le contexte du vote de la loi confortant le respect des principes de la République, a été mis en place dans chaque académie un Carré régional⁹⁰ pour identifier et coordonner l'action autour de quatre sujets sensibles : le respect des valeurs de la République ; la prévention des violences ; la lutte contre le harcèlement, avec la mise en place progressive du dispositif pHARé ; la prévention de la radicalisation. Ce Carré repose sur le principe de la mise en commun autour d'un seul pilote de l'ensemble des ressources consacrées au niveau du rectorat pour la prévention de la violence et la lutte contre toutes ses formes. Il permet depuis trois ans d'intervenir plus rapidement en cas de violence, de fournir un appui et un accompagnement aux personnels et d'apporter des réponses rapides aux victimes. Enfin le dispositif vise à la mise en œuvre de la loi sur le renforcement des principes de la République (davantage encadrer l'autorisation de l'instruction à domicile ; renforcer le contrôle des établissements hors contrat notamment ; aider les enseignants confrontés à la remise en cause de leur enseignement).

Dans un contexte de publication de rapports et d'ouvrages sur la violence et le séparatisme et en écho à la médiatisation de plus en plus fréquente de cas de harcèlement portés à la connaissance du public, ont été mis en place un plan interministériel de lutte contre le harcèlement en septembre 2023 ainsi qu'un plan ministériel global pour la sécurité des élèves, des personnels et des enceintes scolaires en avril 2024, autour de trois axes : assurer la sécurité de tous les élèves pour un climat scolaire apaisé ; protéger tous les personnels de l'éducation nationale ; sécuriser les enceintes scolaires. Ce second plan a donné lieu à un guide pratique qui en détaille le contenu et les modalités de mise en œuvre. Il élargit les mesures des plans précédents et repose comme eux sur un principe de réactivité avec notamment l'élargissement de « Faits

⁸⁹ Buffet F-N., Lafon L., (2024). Rapport d'information du Sénat sur le signalement et le traitement des pressions, menaces et agressions dont les enseignants sont victimes, n° 377.

⁹⁰ Cf. supra 1.2.2.

établissements » à l'enseignement privé sous contrat. Une partie est consacrée à la lutte contre le harcèlement (100 % de signalements et de traitement, changement d'établissement pour les élèves harceleurs) mais également à la laïcité et à la protection des personnels (dépôt de plainte systématique). Il prévoit des partenariats opérationnels avec les forces de sécurité et consacre en outre une partie à la sécurisation des enceintes scolaires. Il organise explicitement l'articulation avec des actions de prévention et d'éducation comme le renforcement de l'EMC ou des temps dédiés dans l'emploi du temps des élèves pour la réalisation de projets d'éducation à la citoyenneté, aux médias et à l'information, ainsi que de nouvelles mesures pour lutter contre toutes les formes de racisme, d'antisémitisme et de discrimination.

3.2. L'insécurité psychologique multifactorielle des collégiens et lycéens

3.2.1. L'évaluation et l'orientation, sources majeures de stress et d'anxiété, notamment chez les lycéens

Dans les entretiens conduits avec des élèves⁹¹, la mission note une convergence frappante des propos sur l'évaluation, qui apparaît comme un enjeu majeur au cœur de la qualité de la relation pédagogique. En effet, à la question sur les caractéristiques d'un professeur avec qui ils se sentent en confiance pour apprendre, les élèves sont nombreux à répondre en évoquant la manière de rendre les copies et d'échanger autour de la note. Ils expriment le besoin que la restitution des évaluations ne soit pas l'occasion de comparaisons entre eux, et que les « *mauvaises notes* » fassent l'objet d'un travail d'explicitation pour « *ne pas rester seuls* ». D'une manière générale, il semble que demeure, chez les élèves interrogés, une représentation de l'évaluation comme une épreuve, davantage couperet que tremplin pour les apprentissages – et ce, que l'outil utilisé soit ou non la note chiffrée. Ainsi, le consensus didactique autour de l'importance de la dimension formatrice de l'évaluation, quoiqu'il ait modifié les pratiques de très nombreux enseignants, ne semble pas avoir réussi encore à faire évoluer les perceptions des élèves : l'évaluation dans leurs propos est associée à une forme de pression, de sanction extérieure et non comme un moyen de progresser.

Or, ce rapport des élèves à l'évaluation devient plus difficile encore, car plus anxiogène, lorsque vient s'ajouter l'enjeu de l'orientation. Les lycéens rencontrés, notamment ceux scolarisés en voie générale ou technologique, témoignent d'un stress permanent en lien avec les notes. À cet égard, les applications de vie scolaire, de communication et de suivi de la scolarité, comme ProNote, qui informent en direct des notes déposées par les enseignants, constituent des amplificateurs et accélérateurs d'angoisse : plusieurs élèves ont confié se sentir « *addicts* » à ProNote, et consulter leurs notes plusieurs fois par heure tous les jours. De plus, communiquant régulièrement sur un même groupe WhatsApp, nombreux sont ceux qui échangent entre eux la publication des notes, quasiment en temps réel. Souvent, cette pression ressentie par les élèves vient affecter aussi les enseignants, car elle entraîne des demandes insistantes de la part des élèves pour obtenir des secondes chances sur une même évaluation, voire parfois des contestations virulentes des notes. C'est donc la relation pédagogique même qui se détériore dans ce fonctionnement. Les lycéens relient spontanément cette obsession à l'inquiétude générée par Parcoursup, perçu comme un système ne laissant pas le droit à l'erreur, dans lequel une seule mauvaise note peut être reçue comme une catastrophe. Une élève nous explique : « *Parcoursup, c'est Hunger Games* » (référence cinématographique à un jeu télévisé dans lequel les participants doivent éliminer les autres pour survivre).

La mission s'interroge sur des leviers pédagogiques qui permettraient d'alléger le poids des notes dans le quotidien des lycéens : saisie des notes par vagues et non au fil de l'eau, implication des équipes dans un projet local d'évaluation authentiquement partagé pour créer un cadre harmonisé et sécurisant de l'évaluation.

Recommandation n° 4 : Engager une réflexion nationale sur les conditions susceptibles de rendre l'évaluation et l'orientation moins anxiogènes pour les élèves, notamment en élargissant à toutes les unités éducatives la réflexion sur l'évaluation, en s'inspirant par exemple du *Guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves au lycée général et technologique*.

⁹¹ Dans toutes les écoles et tous les collèges et lycées visités par la mission, des entretiens ont été conduits avec un groupe d'élèves, délégués de classe et/ou membre du CVC / CVL au cours desquels des questions relatives aux contextes et facteurs de confiance et de sécurité ou au contraire de défiance et d'insécurité ont été posées.

3.2.2. Une école de plus en plus bienveillante mais des pratiques résiduelles générant tensions et mal-être

La volonté de chercher à donner le meilleur de soi dans la relation aux élèves domine très largement parmi les membres des équipes pédagogiques, même si certaines d'entre elles traversent des crises ou si des personnels se trouvent empêchés par des difficultés personnelles ou professionnelles. L'hétérogénéité croissante des classes, le temps consacré à devoir faire de la discipline et la mise en œuvre de l'objectif d'inclusion font partie des raisons qui ont entamé chez de nombreux personnels la confiance dans la capacité de l'institution de comprendre la difficulté de leurs tâches, et cela notamment parmi les enseignants, dont le sentiment d'efficacité professionnelle dépend particulièrement de leur maîtrise de la conduite de classe.

Depuis la publication de la circulaire de rentrée de 2014⁹² qui fut le premier texte réglementaire à soutenir significativement la bienveillance à l'école – ce vocable y est utilisé à sept reprises –, l'usage de cette notion s'est généralisé au sein de l'éducation nationale, devenant par là même un objet de formation initiale et continue et un critère de professionnalité, au risque parfois de blesser certains personnels qui perçoivent, en creux, la recommandation de cette posture comme un reproche. Le déploiement de cette vertu a conduit de très nombreux enseignants à s'interroger sur la qualité de leurs relations aux élèves et sur l'impact émotionnel et comportemental de la manière dont ils s'adressent à eux lors de leurs consignes, explications, *feedbacks* ou de la délivrance de punitions. Sur ce plan, de nombreux cadres ont témoigné à la mission de l'attention plus grande qu'ils observent, parmi la majorité des enseignants et personnels de vie scolaire, à développer l'éthique de leur communication avec les élèves afin de respecter leurs besoins fondamentaux. Pour autant, si l'aspiration à la bienveillance est largement partagée parmi les personnels de l'éducation nationale, d'aucuns disent éprouver de la culpabilité à ne pas y parvenir en raison de l'hétérogénéité ou du climat de certaines classes. D'après les inspecteurs rencontrés, les enseignants sont attentifs à manifester leur bienveillance, lors des consignes et attentes, et dans les processus qui relèvent de l'évaluation ainsi que dans l'exercice de l'autorité, tout en cherchant à ne pas revoir le niveau d'exigence à la baisse. De même, comme le remarquent les IA-IPR EVS et CT EVS, le style de pilotage des personnels d'encadrement évolue depuis quelques années, grâce au développement de la formation au management bienveillant et au leadership partagé.

L'École a aussi considérablement progressé pour écarter les pratiques relevant de ce que d'aucuns nomment la « violence pédagogique ordinaire » (VPO)⁹³. L'expression renvoie à un type de relation pédagogique marquée par une violence symbolique et verbale dans le quotidien des classes : décisions non justifiées, punitions parfois liées à la difficulté scolaire, sarcasme, réactions ressenties comme humiliantes. Reposant le plus souvent sur des représentations héritées et non questionnées, ces pratiques vécues douloureusement par les élèves ont reculé grâce à une attention de plus en plus marquée de l'Institution au respect des élèves et à l'installation de la confiance. Il s'agit là d'exigences à la fois éthiques et pragmatiques, la recherche en sciences de l'éducation et en neurosciences ayant solidement étayé l'idée que VPO et apprentissages n'étaient pas compatibles. La mission a cependant souhaité interroger ce douloureux sujet, éthique et déontologique, car, si résiduelles qu'elles soient, les manifestations de la VPO insécurisent non seulement encore trop d'élèves, mais peuvent aussi faire souffrir des enseignants eux-mêmes, qui conscients ou non de leurs difficultés ponctuelles ou fréquentes, témoignent ainsi de leurs besoins de soutien et de formation.

Parler de VPO ne constitue donc pas une accusation des enseignants, mais au contraire une boussole essentielle qui permet d'identifier pour mieux les éviter tous les chemins, notamment consignes, appréciations, rétroactions, par où, dans le cadre scolaire, la violence symbolique peut passer : réguler le climat de classe pour maintenir une atmosphère propice au travail, gérer l'hétérogénéité des compétences des élèves, évaluer leurs productions. Tous ces enjeux constituent des occasions pour que s'expriment des formes de violences symboliques, dès lors que l'élève ne se sent pas respecté, voire blessé à l'endroit de ses besoins psychologiques fondamentaux : sécurité, confiance, appartenance, écoute, justice, aide, autonomie. Ainsi, les VPO dont les élèves ont parlé lors des entretiens de la mission recouvrent par exemple : les cris, les remarques sur l'éducation reçue – et donc sur les parents – parfois l'usage de l'ironie avec des élèves qui ne sont pas encore capables d'être connivents, le refus de répondre à une question d'un élève, mais aussi

⁹² Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014.

⁹³ Terme utilisé en référence à la « violence éducative ordinaire », interdite depuis la loi du 10 juillet 2019-721, relative à l'interdiction des violences éducatives ordinaires.

certaines manières de rendre les copies, de parler des difficultés des élèves, et même de différencier les activités. Dans ces derniers cas, les actes et les paroles de l'enseignant, tout en se fondant sur une intention bienveillante, peuvent être perçues comme violents pour les élèves, plus particulièrement pour ceux se trouvant en situation de vulnérabilité passagère ou durable, ou bien ayant déjà été victimes de ce type de stigmatisation.

Le passage au tableau est fréquemment évoqué par les élèves rencontrés comme l'un des moments les plus insécurisants, et pour lequel des professeurs, attentifs à ne pas trop fragiliser les élèves, choisissent d'associer plusieurs élèves en même temps. On peut aussi citer un exemple évoqué par un élève interrogé : l'attention accrue à son égard parce qu'il était en difficulté, la sollicitation par l'enseignante pour qu'il vienne se placer près du bureau et lire un texte à haute voix, ont été vécues comme une humiliation douloureuse qui a « *encore plus bloqué* » l'élève. Cet exemple illustre l'enjeu : même lorsqu'elle est loin d'être intentionnelle, la violence perçue, de quelque nature qu'elle soit, bloque les apprentissages en plus de générer du mal-être. La recherche en neurosciences a permis d'objectiver cet empêchement de penser que constituent le stress et ses effets délétères. Or, l'ensemble des situations mentionnées semblent avoir été vécues au moins à un moment de leur scolarité par tous les élèves rencontrés par la mission, alors même que la plupart ont également évoqué la grande bienveillance de leurs enseignants, le plus souvent présentés comme des adultes référents et des soutiens.

La VPO interroge l'exercice de l'autorité des enseignants. Dans le huis clos de la classe, face aux résistances qu'ils peuvent rencontrer à maintenir l'attention, susciter la persévérance, se faire comprendre et respecter par leurs élèves, les enseignants peuvent se trouver repoussés dans les limites de leur patience et de leur indulgence. C'est dans ces moments pédagogiquement délicats que le plus souvent de regrettables et bien douloureuses paroles peuvent venir ruiner la confiance en soi d'un élève pour qui elles sont insupportables.

Ce constat conduit à l'idée que les VPO, qui subsistent dans une institution où la bienveillance à l'égard des élèves est devenue une exigence explicite, doivent constituer un objet de réflexion, de formation, et un point de vigilance constant. Dans cette perspective, et au regard des repères déterminants qu'apporte le serment d'Hippocrate aux membres du corps médical, la mission considère que l'élaboration d'un texte fondateur (charte, serment ou autre) de l'éthique des personnels de l'éducation nationale contribuerait à poser de précieuses balises pour l'exercice de ces métiers devenus plus complexes sur le plan relationnel.

Recommandation n° 5 : Élaborer un texte fondateur (charte ou autre, type serment d'Hippocrate) pour une déontologie partagée des personnels de l'éducation nationale, en lien avec les référentiels de compétences des personnels et susceptible d'être affiché dans les écoles et les établissements.

Recommandation n° 6 : Intégrer, dans la formation initiale des enseignants, CPE, psy-EN, infirmières et personnels de direction, des temps de réflexion sur les exigences d'une relation éducative ferme et bienveillante ainsi que sur les « violences éducatives ordinaires » et les pratiques permettant de s'en tenir éloignés.

3.2.3. Une dégradation de la santé mentale des élèves et des clivages persistants dans les relations entre élèves

L'insécurité psychologique des élèves a été objectivée dans l'enquête EnCLASS 2022⁹⁴. Il en ressort que la majorité des élèves interrogés expriment une satisfaction vis-à-vis de leur vie actuelle, mais que seule, la moitié d'entre eux présente un bon niveau de bien-être mental. 14 % des collégiens et 15 % des lycéens présentent même un risque important de dépression. La tendance sur la période 2018-2022 est marquée par la dégradation de la santé mentale et du bien-être, notamment chez les filles.

Outre la perception de sa propre santé, de sa vie actuelle, l'un des indicateurs retenus par cette enquête fait particulièrement écho aux enjeux de la mission et aux témoignages recueillis auprès des élèves rencontrés : il s'agit du « *sentiment de solitude ressenti au cours des douze derniers mois* ». L'enquête montre une forte augmentation de ce sentiment de solitude chez les filles au collège, avec une stabilité à un niveau haut au

⁹⁴ Enquête nationale en collèges et en lycées chez les adolescents sur la santé et les substances, conduite par l'École des hautes études en santé publique (EHESP) et l'Observatoire français des drogues et des tendances addictives (OFDT), en partenariat avec l'Éducation nationale. Les données ont été recueillies en 2022 auprès de 9 337 élèves du secondaire.

lycée : 21,8 % des filles en sixième, 35,7 % d'entre elles en troisième déclarent s'être senties seules « toujours » ou « la plupart du temps ». Une proportion moins importante mais néanmoins significative de garçons déclare ressentir de la solitude (autour de 13 %), sans qu'une augmentation apparaisse durant la scolarité. Ce sentiment de solitude vient interroger la qualité de la relation entre les élèves dans les établissements scolaires. En plus des enjeux liés au harcèlement scolaire, la mission a relevé des témoignages convergeant vers l'idée d'une forme d'assignation de chacun à un rôle, au collège notamment : les échanges entre filles et garçons, en particulier, sont présentés comme n'allant pas de soi. Ainsi une collégienne nous confie-t-elle devoir sans cesse prendre garde à ce que son attitude n'engendre aucune rumeur ; elle préfère alors éviter de parler avec les garçons et de nouer des amitiés avec eux. Une lycéenne évoque l'attitude souvent blessante des garçons (remarques sur le physique notamment) lorsqu'ils sont en groupe. Dans un établissement qui accueille majoritairement des garçons, des filles ont déclaré à la mission ne pas pouvoir traverser seules le lycée sous peine d'être sifflées et/ou insultées. Elles doivent se déplacer avec des amis qui leur servent pour ainsi dire de « protecteurs ».

Des actions sont donc nécessaires pour lutter contre cet empêchement d'aller vers l'autre et pour favoriser le vivre ensemble. Dans deux lycées professionnels, des filles ont évoqué l'importance pour elles de vivre des relations filles-garçons plus paritaires.

Des équipes pédagogiques, comme celle du lycée professionnel Just Vignon, dans académie de Toulouse, expérimentent un espace de parole qui réunit les filles pour qu'elles puissent se rencontrer et échanger au sujet de leurs besoins.

L'idée d'une forme de limitation des échanges ne concerne cependant pas seulement les relations filles - garçons. Ainsi les élèves d'une classe européenne dans un collège REP+ nous ont-ils livré leur regret de ne nouer que peu de liens avec les autres classes. La mission a observé au contraire combien les dispositifs et initiatives qui visent à ce que les élèves échangent et se connaissent au-delà des frontières d'une classe, s'avèrent propices à un climat scolaire de qualité. Parmi eux, l'on peut citer la démarche d'une école élémentaire qui installe tout au long de l'année des « ateliers décloisonnés » : une heure par semaine, des groupes sont constitués, rassemblant des élèves de toutes les classes de l'école, du CP au CM2. Ils sont pris en charge par l'un des enseignants de l'école, selon une rotation hebdomadaire. Ainsi, non seulement les enseignants de l'école connaissent tous les élèves, mais aussi les liens créés entre les élèves des groupes resserrent le réseau de relations entre les élèves de l'école. La mission émet l'hypothèse que le sentiment de solitude, si préjudiciable au bien-être des élèves, peut être limité grâce à un dispositif comme celui-ci : certains CM2, qui ont du mal à être de plain-pied avec leurs camarades de classe, jouent par exemple avec plaisir avec des élèves plus jeunes, et d'une manière générale, les élèves ne sont pas isolés. Plusieurs équipes d'enseignants au collège, rencontrés par la mission, ont par ailleurs beaucoup insisté sur la vertu des séjours d'intégration ou linguistiques qui permettent de tisser une trame de relations sécurisantes entre élèves et avec les professeurs.

Ainsi, si la crise sanitaire a coïncidé avec une période de dégradation préoccupante de la santé mentale des élèves, des leviers existent pour limiter l'un des facteurs de mal-être qu'est le sentiment de solitude.

3.2.4. Le sentiment d'injustice, source de défiance et de démotivation

La question de la justice scolaire est revenue dans de nombreux entretiens conduits par la mission, notamment avec les chefs d'établissement, qui identifient là l'une des priorités pour installer un sentiment de confiance et de sécurité au sein des établissements. Or, dans une enquête en ligne conduite par une académie en 2021-2022 auprès des collégiens, 42 % des élèves (37,8 % chez les lycéens) réagissent négativement à la déclaration « *Je trouve que les punitions sont justes* ». Ces chiffres, corroborés par les données stables des enquêtes nationales de climat scolaire organisées par la DEPP en collège et lycée, invitent à considérer l'importance de partager davantage avec les élèves un consensus sur les règles à respecter au sein des établissements. Si, dans la grande majorité des établissements, l'attention des élèves est effectivement attirée sur le règlement intérieur, la qualité de ce moment de réflexion autour des règles communes est décisive : la simple lecture à visée comminatoire produit peu d'effets, quand un dialogue d'explication des règles, ouvert à d'éventuels amendements, dans un cadre partagé, permet d'associer davantage les élèves à la responsabilité collective de la vie en commun, dans le respect d'autrui.

C'est par ailleurs en lien avec l'évaluation que le sentiment d'injustice des élèves peut être très fort. À cet égard encore, l'importance d'établir un cadre clair, explicite, partagé, aussi harmonisé que possible à l'échelle d'un établissement doit être rappelée. Sans s'inscrire nécessairement dans la démarche didactique exacte d'André Antibi⁹⁵, toute évaluation doit s'inscrire dans le cadre d'un contrat de confiance passé entre l'enseignant ou les enseignants et les élèves. Plus les attendus, la manière de les atteindre et les indicateurs de réussite sont clairs, plus les élèves disposent des clés pour comprendre leur réussite et leurs erreurs, progressent, et moins ils risquent d'entrer dans une dynamique de contestation ou de se laisser décourager par un sentiment d'injustice, particulièrement destructeur pour un adolescent.

3.3. Des espaces d'insécurité effective peu propices aux apprentissages

3.3.1. L'accessibilité et l'état des sanitaires, un sujet récurrent dès l'école primaire

L'accès sécurisé à l'école à des sanitaires propres et en bon état répond à des besoins physiologiques fondamentaux qui touchent fortement la vie de l'élève, sa santé et son bien-être, conditionnant sa disponibilité aux apprentissages, comme l'ont indiqué la plupart des équipes des pôles académiques santé-sociaux rencontrés par la mission et le résume un rapport pour le CNESCO - CNAM⁹⁶ : « *les études réalisées jusqu'à présent pointant surtout le manque d'intimité, de propreté, l'insalubrité des lieux et les risques sanitaires associés à leur évitement par les élèves.* » Leur importance a été particulièrement mise en lumière lors de la crise sanitaire liée au Covid-19. Ils relèvent certes pour leur construction, leur équipement et leur entretien des collectivités territoriales. Pour autant, ils sont encadrés notamment par le code de la santé publique, code de la construction et de l'habitation, et les règlements sanitaires départementaux qui fixent des exigences en matière d'hygiène et de salubrité.

D'après l'enquête de la DEPP réalisée en 2021⁹⁷ en CM1-CM2, seulement 33,6 % des élèves pensent que les toilettes de l'école sont propres ou très propres, et 23,9 % éprouvent un sentiment de peur dans les toilettes.

Les problèmes médicaux signalés par les médecins sont nombreux : stress, anxiété, risques pour le transit intestinal, infection urinaire, affaiblissement de la vessie, etc. L'accès et l'état des sanitaires renvoient en outre à la mission de l'école promotrice de la santé. C'est pourquoi ils ne constituent pas un impensé, comme l'atteste par exemple le *Guide d'accompagnement de projets éducatifs relatifs aux sanitaires au collège et au lycée*⁹⁸ publié par le ministère de l'éducation nationale en 2016. Pourtant lors de ses visites en écoles et en établissements, la mission a constaté que les sanitaires n'offrent généralement pas aux élèves des conditions d'hygiène et d'intimité minimales : toilettes en nombre très insuffisant, dégradés et sales ; absence de papier hygiénique ; portes ne fermant pas à clé, etc. Des élèves rencontrés par la mission ont également souligné la fréquente impossibilité d'accéder aux toilettes, occupées sans discontinuité pendant les récréations, car elles sont le seul lieu où l'emploi prolongé, et en toute impunité, des téléphones portables est possible. Les sanitaires sont en effet un des rares endroits où les élèves peuvent, et doivent pouvoir, s'isoler du regard des adultes. Cela en fait des zones d'insécurité potentielle, au même titre que d'autres espaces interstitiels au sein des écoles et établissements, en particulier les couloirs et les escaliers.

École Ariane Capon (académie de Lille)

Cette école primaire récente (2022) dispose d'espaces et de locaux pensés à la « hauteur d'enfants », grâce à la prise en compte des avis des enseignants. À la différence de ce que l'on rencontre dans la majorité des maternelles (où les toilettes sont alignées les unes à côté des autres sans être séparées par une cloison), dans cette école, les élèves de cycle 1 disposent de toilettes équipées de portes et de cloisons et d'un système de fermeture, ce qui assure l'intimité des élèves et contribue à une certaine sérénité et confiance, tout en permettant la surveillance des adultes.

⁹⁵ Antibi A., (2003). La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Ed. Math'Adore.

⁹⁶ Dugas E., Ferréol G. et Normand R., (2024). Le bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ? rapport de cadrage CNESCO-CNAM, pp. 45 et 46.

⁹⁷ *Op. cit.*

⁹⁸ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/02/3/Guide_sanitaire_EPLE_v9_892023.pdf

3.3.2. Sécuriser les couloirs ainsi que les abords des établissements

Ce constat (supra) renvoie à l'importance du rôle des assistants d'éducation (AED) et des conseillers principaux d'éducation (CPE) et à l'indispensable cohérence entre équipes enseignantes et vie scolaire « *substituant à la logique du "débrouillez-vous", celle du "quelle solution voulez-vous ?"* » selon la formule du principal d'un collège où s'est rendue la mission. Ce continuum est également parfois recherché dans des établissements, notamment en éducation prioritaire, qui ont fait le choix de recruter non plus des AED mais des assistants pédagogiques. Dans la mesure où les lieux de circulation au sein de l'établissement (couloirs et escaliers) sont souvent le théâtre d'insultes, de moqueries ou de cohues plus ou moins brutales, la conception d'établissements récents intègre parfois l'objectif de sécurisation de ces espaces, avec de larges couloirs visant à permettre des changements de classe sans bousculade.

En application de la circulaire interministérielle du 8 juin 2023⁹⁹, chaque école ou EPLE doit être doté d'un plan particulier de mise en sécurité (PPMS) dit « unifié », préparant sa réponse face à des risques majeurs d'origine naturelle ou technologique ou face à des « *intrusions de personnes malveillantes, des attentats ou toute forme d'attaque armée, violences au sein ou aux abords de l'école ou de l'établissement* ». Pour autant, l'entrée et les abords de l'école ou de l'établissement constituent encore des espaces inégalement sécurisés et des collégiens et lycéens délégués rencontrés par la mission ont affirmé l'importance qu'ils accordent à la sécurisation des abords et de l'entrée de leur établissement que cela passe par des « *caméras qui rassurent* » ou le fait que « *l'entrée des élèves soit surveillée par la principale* ». Le dispositif d'alerte anti-intrusion a encore récemment montré combien il sécurise les établissements. Certains organisent aussi la sécurisation de leurs abords à travers des actions concertées ou partenariales. C'est par exemple le cas dans l'académie de Paris ou dans l'agglomération lyonnaise s'agissant de la prévention des phénomènes de rixe, effectuée avec le centre de veille de la ville et la mission de prévention, de contact et d'écoute (MPCE) de la police municipale, et visant à faire des établissements des « *bulles de sécurité* ».

Les partenariats avec les tissus associatifs de proximité, favorisés en contexte de cité éducative, concourent également à désamorcer des tensions potentielles grâce à la présence quotidienne de médiateurs sur le parvis des établissements comme la mission a pu l'observer aux abords de collèges dans des quartiers difficiles. La stabilité des partenaires de l'École constitue alors un facteur d'efficacité de tels dispositifs car une meilleure connaissance mutuelle alimente la confiance et permet de davantage « faire réseau », selon l'expression employée par des chefs d'établissement.

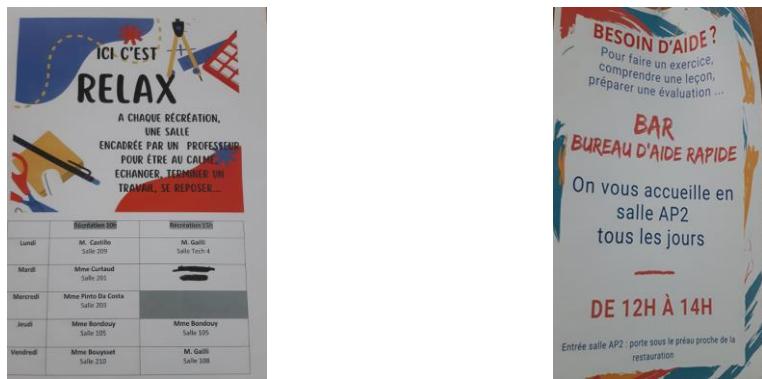
3.3.3. L'appropriation de la cour et la vie dans les espaces interstitiels : des enjeux à part entière

La cour peut aussi fréquemment constituer un espace d'insécurité, notamment corrélée à son appropriation différenciée par les élèves. C'est la raison pour laquelle, dans le premier degré, des directeurs d'école rencontrés par la mission déploient l'une des solutions suivantes visant à ce que chaque élève puisse trouver sa place dans un espace qu'il investit pour y évoluer sereinement : attribuer une fonction à chaque partie de la cour, ce qui permet d'y réservé des espaces calmes (avec caisse de livres, jeux de société, etc.) ; proposer chaque jour des jeux différents (ballons, cordes à sauter etc.) afin que filles et garçons jouent de nouveau ensemble ; favoriser l'expression non nécessairement verbale et régulée d'émotions (« *bancs de l'amitié* » pour permettre à des élèves timides ou esseulés de ne pas rester isolés, ou « *bancs des émotions* », etc.).

Des fonctionnements qui avaient été dictés par les contraintes liées à la Covid-19 continuent en outre parfois à être mis en œuvre car ils participent d'organisations qualifiées de « *contenantes* » par les directeurs d'école : montée échelonnée des élèves en classe le matin et après la pause méridienne plutôt que temps d'accueil général dans la cour, moments séparés de récréations par niveau, etc. La prise en compte de ce besoin de renforcer le bien-être et la sécurité des élèves peut prendre d'autres formes dans le second degré. Il est en effet des établissements ayant une cour distincte plutôt réservée aux élèves de 6^e et de 5^e, ou qui organisent des modalités d'accueil particulières pour les élèves souhaitant se soustraire à l'espace de la cour lors des récréations ou à la pause méridienne.

⁹⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo26/MENE2307453C>

C'est par exemple le cas du collège Vauquelin dans l'académie de Toulouse avec la formule « RELAX » (« *à chaque récréation dans une salle encadrée par un professeur pour être au calme, échanger, terminer un travail, se reposer...* ») ou « BAR - Bureau d'aide rapide » où les élèves peuvent durant la pause méridienne obtenir de l'aide dans une salle de l'établissement.



On notera par ailleurs que les élèves et les enseignants ne sont pas les seuls à se sentir en insécurité dans l'espace scolaire. Cela a été particulièrement souligné s'agissant de personnels infirmiers, du fait du caractère isolé de l'infirmérie au sein du bâti scolaire.

3.4. Les défis que représentent l'école inclusive et les élèves à besoins éducatifs particuliers

3.4.1. L'absence de discrimination entre les élèves, associée à la prise en compte des besoins particuliers de chacun, constitue un fondement de l'École

L'article 111-1 du code de l'éducation fait de l'égalité des chances et de la lutte contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative une priorité du service public de l'enseignement qui « *reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction* ». Aucun des interlocuteurs de la mission ne s'est inscrit en faux par rapport à ces fondamentaux applicables à tous les élèves et en particulier à ceux qui rencontrent des difficultés spécifiques, le cas échéant corrélées à une situation de handicap. L'implication auprès de ces élèves est même généralement à la hauteur des enjeux éducatifs et humains associés, ce que le déploiement des moyens propres à l'école inclusive favorise. L'augmentation des moyens accordés ces dernières années à la scolarisation des élèves en situation de handicap a permis d'accroître significativement leur nombre (436 000 à la rentrée 2023) et celui des AESH (132 000), et d'améliorer sensiblement la rémunération et la formation de ces derniers, même si l'accompagnement des élèves reste souvent en deçà du niveau prescrit, notamment en lien avec les difficultés de recrutement et de fidélisation des AESH.

Mais comme le montre le second volet de l'enquête menée par Éric Debarbieux et Benjamin Moignard, auprès d'enseignants du primaire¹⁰⁰ et publié en octobre 2023, l'inclusion à l'école soulève deux problématiques d'insécurité, l'une concernant des élèves en situation de handicap, l'autre des élèves présentant de graves troubles du comportement et qui ne sont pas pris en charge au titre de la reconnaissance d'un handicap. Si la présence d'un ou plusieurs élèves en situation de handicap dans les classes recueille l'adhésion d'une majorité des enseignants, certains d'entre eux déclarent en souffrir car ils se sentent démunis et insuffisamment formés pour faire face à ces situations. Des professeurs des écoles, notamment de cycle 1, se sont dits très insécurisés et désemparés par des enfants présentant des troubles psychologiques se manifestant par des comportements violents et insécurisants.

Si, depuis la loi de 2005, les progrès réalisés pour l'inclusion de tout type d'élève sont remarquables, il n'en reste pas moins que les difficultés des professeurs et, plus généralement, des unités éducatives, doivent encore faire l'objet d'une attention redoublée afin de redonner aux équipes confiance en l'Institution. La mise en place de formations adaptées pour accueillir ces publics est une priorité.

¹⁰⁰ Debarbieux E. & Moignard B. (2023). École primaire, école pour tous ? Enquête auprès des personnels. Évolution 2011-2013. Rapport pour l'ASL (Autonome de solidarité laïque).

3.4.2. Une insécurité alimentée malgré eux par un ensemble d'élèves

La difficulté majeure rencontrée aujourd'hui par les professeurs est liée à la gestion d'une grande diversité de profils d'élèves. Ils doivent faire face à des enfants intellectuellement précoces, qui demandent parfois une attention particulière, ou à des enfants au comportement perturbateur dont la prise en charge exige temps, énergie et savoir-faire spécifique ou bien encore à certains élèves qui déplient à l'école des troubles du comportement externalisé (agitation, impulsivité, agressivité, éventuellement assorties d'agressions verbales ou physiques), ou souffrent de troubles cognitifs (dysharmonie cognitive en lien avec des troubles de l'attachement, etc.). Ces élèves devraient pouvoir bénéficier d'une prise en charge thérapeutique ou d'un accompagnement *ad hoc* dans le champ médico-psychologique. Le manque d'enseignants spécialisés (dont 60,2 % déclarent avoir été insultés¹⁰¹) et de formations adaptées à la prise en charge de ces enfants fait peser sur l'exercice des métiers d'enseignant des contraintes pédagogiques et une fatigue nerveuse insuffisamment considérées à la hauteur de ce qu'elles peuvent engendrer dans la durée.

D'autres élèves, qu'il importe surtout de ne pas assimiler à des élèves au comportement perturbateur, se voient reconnaître par la MDPH le statut d'enfants porteurs de handicap. Si c'est en raison des troubles du comportement qu'ils présentent, cela peut leur permettre de bénéficier d'une prise en charge dans le cadre d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) et/ou d'être orientés et admis dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP). Mais il est des territoires dans lesquels ces offres font défaut, ont des capacités très en deçà des besoins ou ne sont accessibles qu'avec des délais très longs, laissant personnels, élèves et leurs familles dans un grand désarroi.

3.4.3. Un engagement à la hauteur des enjeux mais des difficultés généralement non circonscrites

Les situations complexes deviennent le plus souvent des problématiques pédagogiques collectives. Plusieurs témoignages recueillis par la mission indiquent en effet que souvent, un seul élève suffit à déséquilibrer la situation d'une classe et même d'une école. Le premier degré se trouve plus particulièrement exposé, notamment en lien avec un défaut de diagnostic ou d'accompagnement thérapeutique de très jeunes élèves ; ce phénomène étant potentiellement accentué par l'accueil d'élèves dès l'âge de deux ans dont les difficultés n'ont pas été dépistées avant leur scolarisation. Les sous-effectifs dans les pôles académiques santé-sociaux dénoncés dans toutes les académies où s'est rendue la mission concourent à l'insécurité des élèves et des personnels tandis que la présence à temps plein d'un infirmier dans quelques établissements visités par la mission y alimente un sentiment de sécurité. D'autres facteurs signalés à la mission, tels les non remplacements sur des périodes longues de professeurs des écoles dans un contexte de décharge insuffisante des directeurs d'école, ont un impact défavorable.

A contrario, la cohésion au sein de l'équipe de professeurs des écoles et avec le directeur d'école, avec le soutien de l'IEN de circonscription, permet de « tenir » dans un contexte dégradé. Au-delà de cette approche solidaire de terrain, un certain nombre de dispositifs sont mis en œuvre.

La forte augmentation du nombre de situations complexes a en effet conduit à une structuration *ad hoc* en académies illustrée par les quelques exemples qui suivent : professeurs ressources dans l'académie de Paris aidant à la mise en place d'adaptations nécessaires à l'inclusion des élèves en situation de handicap ; enseignants ressources vie scolaire, dont la généralisation est prévue à la rentrée de septembre 2024 dans l'académie de Toulouse, qui accompagnent des enseignants du premier degré dans la gestion d'élèves à besoins éducatifs particuliers en situations complexes ; « cellules départementales d'appui à la scolarisation des élèves en situation complexe » dans l'académie de Toulouse ; « cellule départementale d'appui aux situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers de haute intensité » dans le département du Rhône (académie de Lyon) qui apporte une expertise pluridisciplinaire sur les situations les plus complexes dans le premier degré et le second degré pouvant conduire à envisager un allégement de scolarité.

Or, l'efficacité de tels dispositifs tient notamment à la qualité des interactions des services académiques avec leurs partenaires du domaine médico-social, et aux moyens mobilisables.

Nonobstant tous ces dispositifs et souvent par manque de formation, les personnels se sentent démunis ou dépassés et sont souvent fortement affectés par ces difficultés éducatives et pédagogiques auxquels ils sont

¹⁰¹ Debarbieux E. & Moignard B. (2022). À l'école de la défiance. Rapport pour l'ASL (L'autonome de solidarité laïque). p. 25.

confrontés. Plusieurs enseignants ont insisté auprès de la mission sur le caractère culpabilisant de ne pas parvenir à aider autant qu'ils le nécessitent ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces situations complexes deviennent donc parfois, voire souvent, des sources de souffrances professionnelles et individuelles, à la hauteur de l'implication généralement sans faille des personnels.

3.5. Globalement, un sentiment de sécurité parmi les enseignants mais une confiance fragilisée

3.5.1. Ils aiment leur métier mais se sentent de moins en moins respectés et insuffisamment soutenus

L'augmentation des violences scolaires affecte de plus en plus d'équipes pédagogiques, notamment dans les écoles primaires où l'agression verbale de parents à leur endroit s'est beaucoup accrue, ces dernières années. D'après les enquêtes d'Éric Debarbieux et Benjamin Moignard¹⁰², dans le second degré, le climat scolaire s'est fortement dégradé entre 2013 et 2022, de l'avis des personnels, passant de 37,8 % d'insatisfaits à 50,7 %. Les deux chercheurs constatent « *la détérioration du lien de confiance avec la direction et de solidarité en équipe* ». Pour autant, il convient de souligner que le ressenti des enseignants, et plus largement des équipes éducatives, demeure très contrasté selon les territoires et au sein même des écoles et établissements, selon la qualité du leadership, l'engagement des équipes dans des projets et les alliances qu'elles ont créées avec les parents et les partenaires de l'école. D'après les données de la DEPP, et à la lumière des entretiens avec les équipes rencontrées dans les académies, une grande majorité des enseignants vivent encore leur métier avec un sentiment de sécurité et de plaisir.

Dans les écoles, au printemps 2022¹⁰³, plus de 95 % des enseignants se sentent en sécurité dans l'école, malgré les violences subies telles que l'arrogance ou le mépris (37 %), le refus ou les contestations d'enseignements (27 %) et les moqueries ou insultes (10 %) provenant d'élèves ou plus souvent (74 %) de parents. Alors que 55 % déclarent qu'il y a « *beaucoup* » ou « *un peu* » de violence dans leur école, notamment en éducation prioritaire (64 %), 86 % se sentent « *bien* » ou « *très bien* » dans leur école et 82 % sont satisfaits du climat scolaire. Les relations avec les élèves sont jugées « *bonnes* » ou « *très bonnes* » par presque tous les personnels (99 %) alors que seulement 60 % des enseignants et seulement 33 % des remplaçants du primaire se déclarent tout à fait respectés par les élèves¹⁰⁴. Ceux exerçant en éducation prioritaire (EP) sont aussi nombreux que leurs collègues hors EP à se sentir bien dans l'école et respectés des élèves. Dans les collèges et lycées, au printemps 2022¹⁰⁵, seulement 52 % des enseignants du second degré et 38 % des remplaçants se déclarent tout à fait respectés par les élèves.

Si, globalement, la majorité des enseignants se sentent en sécurité dans leur métier¹⁰⁶, l'appréhension d'aller au travail se développe chez un nombre croissant d'entre eux. Même si la mission a recueilli des témoignages d'enseignants en milieu favorisé qui craignent de se voir mis en défaut par les parents, c'est dans les écoles et collèges de l'éducation prioritaire et les lycées professionnels que de nombreux enseignants se trouvent le plus exposés à des problématiques de tensions relationnelles qui appellent un soutien tout particulier de leur hiérarchie. Or, d'après l'enquête de la DEPP de 2023, dans le premier degré, seuls 50 % des personnels estiment avoir le soutien de leur hiérarchie en cas de problème, et 60 % dans le second degré. D'après l'enquête menée dans les écoles par É. Debarbieux et B. Moignard, publiée en octobre 2023¹⁰⁷, 50,2 % pensent que le soutien de la hiérarchie constitue l'une des solutions pour lutter contre la violence (37,7 % en 2016).

D'autres facteurs d'insécurisation ont été partagés par des enseignants lors des entretiens conduits en établissement : peur de ne pas réussir à terminer certains programmes dans les temps, et qu'on le leur

¹⁰² *Op. cit.*

¹⁰³ DEPP, (2023). Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimisation 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré. Note d'information, n° 23-15.

DEPP, (2022). Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire, Note d'information n° 22.31.

¹⁰⁴ DEPP, Bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale : des résultats stables en 2023, note d'information n° 24-03.

¹⁰⁵ DEPP, *Ibid.*

¹⁰⁶ DEPP, (2019). Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'Éducation nationale, note d'information n° 19.53.

¹⁰⁷ *Op. cit.*

reproche ; fractures et antagonismes au sein des équipes ; peur d'aller à la rencontre des élèves et de dialoguer de manière sincère et authentique avec eux.

Enfin, ces dernières années, le rapprochement de l'Éducation nationale avec les services de police et de justice, et le soutien des collectivités locales dans la sécurisation des écoles et établissements et leurs abords ont contribué à rassurer de nombreux personnels, notamment dans les quartiers sensibles, même si localement, des insatisfactions demeurent. Cependant le principe mentionné dans la circulaire n° 2019-122 du 3 septembre 2019 selon lequel « *toute incivilité, atteinte ou autre fait grave commis à l'encontre d'un personnel de l'Éducation nationale doit systématiquement faire l'objet d'une réponse de la part de l'institution, sans préjudice de suites judiciaires éventuelles* » n'est pas appliqué avec la systématичité qui devrait s'imposer.

3.5.2. L'augmentation des contestations d'enseignements insécurise la profession

Les formes de contestation auxquelles les enseignants se disent confrontés sont nombreuses : passivité des élèves qui refusent de répondre aux questions jugées peu conformes à leur confession ou à ce qu'ils entendent sur les réseaux sociaux ; interventions verbales intempestives des élèves avec des propos parfois vindicatifs qui contestent les connaissances scientifiques et la parole du professeur ; manifestation de gestes de rejet (se boucher les oreilles par exemple pour ne pas entendre ou mettre ses mains sur les yeux pour ne pas voir) ; refus de renvoyer un ballon préalablement touché par une fille ; dénigrement de l'enseignant sur les réseaux sociaux.

Un cadre d'une académie francilienne, auditionné par la mission, évoque une « démonétisation » de la parole de l'enseignant. Celle-ci est évaluée avec ironie par les élèves en fonction du nombre de ses « *followers* », ce qui constituerait le seul critère valable pour la notoriété et d'où découlerait sa crédibilité. Dans une autre académie, il est rapporté à la mission que certains élèves disent à leur enseignant que, même s'ils ne le croient pas, ils ne le contredisent plus parce qu'ils « *l'aiment bien* ».

Plusieurs sources permettent d'objectiver ce phénomène. Une enquête de l'IFOP¹⁰⁸ réalisée auprès d'un échantillon national représentatif de 1 000 enseignants des premier et second degrés indique que l'autocensure de la part des enseignants en classe est passée de 36 % en 2020, avant l'assassinat de Samuel Paty, à 56 % après cet événement tragique. L'enquête révèle que 60 % des professeurs du secteur public ont été confrontés à des contestations d'enseignement pour motif religieux au moins une fois au cours de leur carrière. Au cours de la mission, il a été constaté que ces contestations concernent divers sujets (questions de genre, culture civique dont la laïcité) et toutes les disciplines : français, EPS, éducation musicale, SVT, sciences physiques, histoire, etc.

Une note de la DEPP¹⁰⁹, confirme que 27,3 % des directeurs d'école et des enseignants du premier degré déclarent avoir été victimes de refus ou contestation d'enseignement. Parmi eux, 78 % citent les parents d'élèves comme auteurs de ces contestations. Bien que ce phénomène soit plus présent dans les établissements classés REP, il touche aussi des établissements de « ville-centre » et de « banlieue aisée ».

Figure 6 : Profil des enseignants ayant observé au moins une contestation d'enseignements au cours des années scolaires 2021-2022 et 2022-2023

REP	Ville-centre	Banlieue « aisée »	Banlieue « populaire »	Ville isolée	Commune rurale	Établissement public	Établissement privé
53 %	32 %	25 %	38 %	25 %	23 %	31 %	25 %

Lecture : 53 % des enseignants REP sont dans cette situation

Source : IFOP, les enseignants face à l'expression du fait religieux à l'école et aux atteintes à la laïcité, décembre 2022

¹⁰⁸ IFOP, Les enseignants face à l'expression du fait religieux à l'école et aux atteintes à la laïcité du 8 décembre 2022.

¹⁰⁹ Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimisation 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré, Note d'information, n° 23.15 de mars 2023.

En février 2024, Nicole Belloubet, ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse¹¹⁰, a précisé, que les suspicions de prosélytisme constituent la première catégorie de signalements d'atteintes à la laïcité (20 %) suivie des contestations d'enseignements (16 %) puis des ports de signes et tenues (15 %).

Dans de nombreuses académies, la mission a rencontré des enseignants ou des équipes académiques qui font état de l'intrusion des parents dans les pratiques pédagogiques, notamment via les groupes WhatsApp, pratique qui semble se développer. Cette situation est parfois perçue comme une source de grande insécurité par les équipes et développe un sentiment de harcèlement chez certains enseignants.

Ces contestations, parfois véhémentes, provoquent chez les enseignants mais aussi chez les CPE et les équipes de direction un sentiment d'insécurité. Ils voient leur mission éducative fragilisée face à quelques parents ou des élèves peu respectueux de l'institution. Certains enseignants admettent qu'ils font preuve de davantage de prudence (le terme autocensure est rarement employé) dans le choix des contenus enseignés pour éviter d'éventuels déboires. Ces contestations et cette délégitimation de leur parole suscitent des interrogations et parfois des doutes chez les enseignants pour qui l'attachement à leur discipline constitue une part essentielle de leur identité professionnelle, certains se sentant même harcelés.

Nonobstant ces remarques, la mission a rencontré de nombreux enseignants résolus à maintenir dans leurs pratiques les exigences scientifiques et la qualité du service public d'éducation. Une enseignante de SVT souligne que, malgré les contestations et les regards détournés à la vue d'un préservatif et les oreilles fermées à l'évocation des maladies sexuellement transmissibles, elle continuera à s'engager dans ses missions, ici en matière d'éducation à la sexualité, tout renoncement à des contenus programmatiques étant contraire aux valeurs de la République. La mission a observé à quel point les enseignants se sentent inégalement préparés pour faire face aux contestations. Alors que certains déprogramment des contenus par prudence, d'autres soulignent l'importance de présenter les enseignements, par exemple en ayant banni le mot « vrai » de leur vocabulaire et demandant aux élèves « *De quel point de vue vous placez-vous ?* » pour éviter une confrontation tout en permettant l'affirmation et le partage de la connaissance.

Quelques pistes, bien que non exhaustives, montrent que des réponses institutionnelles à ce phénomène existent à différentes échelles et qu'elles devraient être davantage mises en lumière :

- Au niveau national : l'application faits établissement qui permet notamment de signaler les contestations d'enseignements.
- Le vadémécum de la laïcité¹¹¹, régulièrement mis à jour, fournit deux fiches ressources complètes (n° 8 : contestation des contenus d'enseignement et n° 9 : refus de l'élève de participer à une activité scolaire) qui proposent notamment des conseils et des pistes d'actions pour aider les enseignants en s'appuyant sur les dispositions du code de l'éducation.
- Depuis la session 2022, les concours externes ainsi que les troisièmes concours de recrutement des enseignants et des CPE incluent une évaluation obligatoire de tous les candidats portant sur la connaissance des valeurs de la République et les exigences du service public.
- Au niveau académique : les équipes académiques « Valeurs de la République », par leur connaissance du terrain, proposent un accompagnement de qualité aux équipes éducatives, notamment en déployant le plan laïcité dans les écoles et les établissements scolaires.
- La formation initiale et continue des enseignants dans leur discipline constitue un levier essentiel. Un enseignant de SVT a déclaré ne pas se sentir en insécurité lorsqu'il aborde l'éducation à la sexualité, car il se sent bien formé sur le plan scientifique et didactique pour traiter ces sujets avec des adolescents.
- Au niveau de l'établissement : la mission a observé au cours de ses différentes visites que le chef d'établissement est perçu comme un acteur clé. Il apporte son soutien à l'enseignant concerné et, plus largement, à l'équipe éducative en cas de contestation, jouant ainsi son rôle de pédagogue reconnu. Il constitue une interface entre le professeur, l'élève et la famille. Lors de leurs visites ou de réunions

¹¹⁰ Interview de Nicole Belloubet, ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, le vendredi 15 mars 2024 sur Franceinfo.

¹¹¹ Consultable en ligne : <https://www.cipdr.gouv.fr/wp-content/uploads/2021/01/202010-vademecum-laicite-web-1338068-pdf-1609.pdf>

pédagogiques, les inspecteurs peuvent aussi apporter un soutien et des conseils didactiques et pédagogiques précieux sur ce sujet qui rend les enseignants de plus en plus vulnérables.

Recommandation n° 7 : Expliciter le sens du règlement intérieur aux parents et aux élèves et rappeler les droits et devoirs de chacun, à l'occasion de chaque rentrée scolaire, de manière systématique et solennelle. Préciser notamment que sera appliqué avec rigueur le principe selon lequel « toute incivilité, atteinte ou autre fait grave commis à l'encontre d'un personnel de l'éducation nationale doit systématiquement faire l'objet d'une réponse de la part de l'institution, sans préjudice de suites judiciaires éventuelles », mentionné dans la circulaire n° 2019-122 du 3 septembre 2019.

3.5.3. Une confiance fragilisée d'un nombre croissant d'enseignants vis-à-vis de leur hiérarchie et de l'Institution

La mission a constaté lors de ses visites en académie que les chefs d'établissement bénéficient souvent de la confiance et du soutien de la communauté éducative (« *Ils font ce qu'ils peuvent* »). En revanche, la « hiérarchie » (DASEN, rectorat, ministère) est critiquée pour être perçue comme éloignée des réalités du terrain et pour son soutien jugé insuffisant. Certains regrettent la diminution des échanges avec les IA-IPR disciplinaires sur ce sujet depuis l'instauration du PPCR.

Ces questions sont indirectement questionnées depuis quelques années par la DEPP. Ainsi, dans le premier degré, en 2022¹¹², les enseignants étaient nettement moins nombreux à estimer recevoir le respect mérité de la part de leur hiérarchie (50 % contre 66 % des directeurs partiellement déchargés et 70 % des directeurs déchargés) et un soutien satisfaisant dans les situations difficiles (54 % contre 58 % et 62 % pour les directeurs). Quant au sentiment d'être tout à fait ou plutôt considéré par la hiérarchie, il diminue nettement avec l'ancienneté, puisqu'il est éprouvé par 37 % des titulaires depuis moins de cinq ans et seulement 27 % de ceux qui le sont depuis plus de quinze ans. Dans le second degré, questionnés au cours de l'année 2018-2019¹¹³, les enseignants du public sont 71,2 % et dans le privé 77,9 % à éprouver le sentiment de recevoir le respect mérité de la part de leur hiérarchie.

La dégradation de la qualité de vie professionnelle ressentie tient en particulier au rythme des réformes qui crée des crispations et complexifie leur métier, à l'insuffisante collaboration, au manque de confiance au sein des équipes et vis-à-vis de l'Institution et à la charge de travail perçue comme excessive. Nombreux témoignent d'un épuisement et d'un stress qui affectent leur santé physique et mentale.

Un facteur particulièrement fragilisant et mettant en jeu la confiance en l'institution revient dans les propos des enseignants, celui des injonctions perçues comme paradoxales. Il s'agit par exemple du renforcement du contrôle de l'efficacité pédagogique (par de nombreuses évaluations, nationales ou internationales) alors que la confiance est mise en avant comme une valeur institutionnelle centrale.

À la lumière de l'ensemble de ces constats, il apparaît clairement que la problématique de la confiance et de la sécurité pour apprendre et enseigner questionne de manière systémique la qualité de l'École et, plus particulièrement, des relations humaines vécues par tous ses acteurs.

4. ... mais une aspiration partagée à renforcer la qualité des relations à tous les niveaux du système éducatif

La mission dresse le constat, à travers les innovations, projets et stratégies que les académies valorisent, qu'un mouvement s'amorce depuis peu qui contribue progressivement à rendre l'École plus attentive et plus protectrice, en recherchant notamment les conditions pour favoriser le bien-être relationnel de tous.

¹¹² DEPP, (2023). Note d'information, n° 23.15, *op. cit.*

¹¹³ DEPP, (2019). Note d'information, n° 19.53, *op. cit.*

4.1. Une floraison de projets témoignant d'une plus grande attention au bien-être pour mieux apprendre et enseigner

4.1.1. Le bien-être, une valeur en émergence qui suscite de nombreuses innovations et appelle à soutenir la formation des personnels et des élèves aux compétences psychosociales

Le nombre croissant d'équipes engagées dans des projets d'école ou d'établissement visant à favoriser le bien-être des élèves et des personnels confirme l'intérêt qu'attachent les acteurs de l'éducation à traduire en actes, cette valeur devenue une priorité dans la société depuis la crise sanitaire. Plusieurs académies, en recherche de repères scientifiques et pédagogiques sur ce sujet complexe, ont organisé dès 2021-2022, des séminaires pour sensibiliser les personnels à l'analyse des causes du mal-être des élèves et aux facteurs et pratiques susceptibles de créer un climat de bien-être en classe et dans la vie scolaire, notamment le développement de leurs CPS. Portés par les circulaires de rentrée 2022 et 2023¹¹⁴ qui soulignent la nécessité de promouvoir l'excellence, l'égalité des chances et le bien-être, près de la moitié des projets s'inscrivant dans le cadre de l'innovation et l'expérimentation, notamment les projets NEFLE¹¹⁵, sont en lien avec cette valeur. Ce constat et le taux grandissant de demandes de formation aux différentes pratiques susceptibles de renforcer le bien-être des élèves témoignent d'un élan important et d'un réel enthousiasme parmi les équipes pédagogiques pour investir ce thème perçu comme positif car porteur d'espoirs. En effet, ces projets s'inscrivent dans une logique de prévention, démarche plus constructive que les « luttes contre » que portent les politiques publiques visant à réduire les discriminations, le décrochage, l'échec scolaire, la violence, le harcèlement et la radicalisation.

Parmi les nombreux projets relevés par la mission, beaucoup visent plusieurs des cinq dimensions du bien-être, à savoir les dimensions physique, matérielle, psychologique (émotionnelle), cognitive et sociale (relationnelle), et renforcent la confiance et la sécurité des élèves, en ciblant des objectifs distincts et complémentaires :

- renforcer la qualité de l'accueil et le sentiment d'appartenance : semaine d'intégration et journées d'accueil pour les nouveaux élèves, rituels dans la vie de l'établissement ;
- renforcer l'attention et la concentration des élèves : brefs temps de relaxation, en début de cours, médiation animale, Cogni-Classe ;
- développer les compétences psychosociales, notamment la qualité de la communication : théâtre forum, communication non-violente, analyse collective de situations à risques (GEASE¹¹⁶), cercles de parole (PRODAS), concours des talents, concours d'éloquence, préparation au grand oral, médiation par les pairs, tutorat entre pairs, ambassadeurs, sentinelles ;
- réduire le stress lié à l'évaluation : l'évaluation positive et critériée, l'autoévaluation, la co-évaluation ;
- favoriser l'autodiscipline et le climat de bien-être en classe : rituels, discipline positive, espaces de parole, ateliers de développement des CPS, aménagement d'espaces conviviaux, soutien au comportement positif ;
- sécuriser les espaces scolaires : optimisation de la surveillance des espaces, notamment de l'entrée de l'établissement, proposition de jeux récréatifs différents selon les jours afin que chacun trouve sa place et que filles et garçons jouent et développent des relations apaisées ; médiation par les pairs ;
- lutter contre les discriminations et favoriser le respect d'autrui : projets interculturels, médiation par les pairs, théâtre forum, justice restaurative, Jeu des trois figures, ateliers à visée philosophique ;
- susciter la coopération : coopération, pratique pédagogique de l'interdépendance positive, projets collaboratifs, microentreprise. Plusieurs équipes ont témoigné à la mission l'impact, en matière de confiance et de sécurité, qu'apportent plus particulièrement aux élèves les pratiques favorisant le renforcement des CPS, lorsqu'elles sont mises en œuvre dans la durée (au moins

¹¹⁴ Circulaire de rentrée 2022, BO n° 26 du 30 juin 2022. Circulaire de rentrée 2023, BO n° 27 du 6 juillet 2023.

¹¹⁵ La démarche « Notre école, faisons-la ensemble » s'inscrit dans le cadre des travaux du Conseil national de la refondation (CNR).

¹¹⁶ Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives. Technique utilisée pour la formation des éducateurs et des élèves.

10 séances par an) par des personnels de l'éducation nationale ou des intervenants disposant d'un agrément académique ou national. Ces pratiques, qui contribuent à la prévention de la violence, notamment du harcèlement, gagneraient à être développées au niveau national.

Recommandation n° 8 : Déployer, au collège en particulier, la pratique régulière d'activités collaboratives (travaux en groupes, théâtre forum, analyse collective de situations à risques, projets collaboratifs, activités de renforcement des compétences langagières telles que la préparation du grand oral, concours d'éloquence) dans le cadre de la prévention du harcèlement et de l'amélioration du climat scolaire.

4.1.2. Des pratiques coopératives et des projets collaboratifs pour renforcer la cohésion et les liens

Bien que moins utilisées en France que dans les autres pays de l'OCDE¹¹⁷, les pratiques coopératives entre élèves connaissent aujourd'hui un regain d'intérêt, en raison notamment des différentes crises que traverse le pays. Qu'elles soient pandémiques, climatiques ou sociales, celles-ci plongent régulièrement le corps enseignant dans une forme de perplexité, voire de désarroi, qui le pousse à chercher dans des « *pratiques pédagogiques différentes* »¹¹⁸ des pistes à explorer pour rester en lien avec les élèves et les faire progresser.

C'est ainsi que les pratiques coopératives, bien que reposant sur des méthodes datant de plus d'un siècle¹¹⁹, se développent aujourd'hui dans les établissements, notamment grâce au soutien de la recherche¹²⁰.

En premier lieu, la coopération entre élèves vise une amélioration des apprentissages. Il s'agit d'apprendre mieux ensemble. Or, pour ce faire, différentes pratiques doivent être mises en place avec rigueur. Il s'agit par exemple, pour le professeur, de fixer des objectifs d'apprentissage clairs et précis, de prévoir des modalités de travail qui impliquent chacun dans un processus d'apprentissage qui permettra à tous de progresser, conformément à des règles précises et explicites de respect de la parole d'autrui. S'appuyant ainsi sur du travail en groupe fondé sur l'interaction et sur l'interdépendance positive¹²¹ (qui donne à chacun sa part de travail dans une réalisation commune et met en évidence le fait que la réussite de l'un conditionne celle de l'autre), la coopération entre élèves favorise le développement des CPS dans les trois domaines qui les caractérisent : cognitif, car l'on vise un meilleur apprentissage, émotionnel et social, car il s'agit de s'appuyer les uns sur les autres tout en respectant autrui et en gérant ses propres émotions. Au-delà du travail en groupe, les divers outils fréquemment utilisés dans le cadre de la coopération tels que le tutorat entre élèves, les bilans-météos, les conseils coopératifs, les messages clairs, les jeux coopératifs, etc. nécessitent, pour leur bon fonctionnement, de s'appuyer sur les CPS et en favorisent le développement. La démarche de projet étant le plus souvent au cœur de la coopération, les élèves trouvent un sens aux apprentissages, leur motivation, leur envie d'apprendre et leur confiance en soi s'en trouvant renforcées.¹²²

Quant aux équipes enseignantes, elles mettent en œuvre la coopération en classe la plupart du temps de manière concertée, développant une collaboration entre adultes, dans une forme d'effet miroir des pratiques des élèves, renforçant ainsi leur cohésion et leur sentiment d'efficacité. En outre, ces modalités de travail en classe les conduisent à varier leur posture pédagogique, passant d'une gestion de la classe en plénière à un accompagnement au plus près des individus, posture qui crée des conditions plus propices à l'établissement d'une relation de confiance, chacun pouvant se sentir pris en compte.

¹¹⁷ Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) conduite sous l'égide de l'OCDE, note d'information DEPP n° 19.22, juin 2019.

¹¹⁸ Cf. Reuter, Y. (2021). Comprendre les pratiques et pédagogies différentes. Berger Levraud.

¹¹⁹ Développées en France dans la première moitié du XX^e siècle essentiellement grâce à Célestin Freinet, les pratiques coopératives trouvent notamment leur source en Angleterre dans l'enseignement mutuel et aux États-Unis dans la pédagogie de projet développée par John Dewey.

¹²⁰ On citera entre autres Sylvain Connac, chercheur et auteur de nombreux ouvrages sur la question tels que : La coopération entre élèves. Réseau Canopé. 2017 ; Apprendre avec les pédagogies coopératives. ESF éditeurs. 2017.

¹²¹ Yann Algan avec les contributions de Stanislas Dehaene, Élise Huillery, Elena Pasquinelli, Franck Ramus. Quels professeurs au XXI^e siècle ? Rapport de synthèse du colloque organisé le 1^{er} décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation. Conseil scientifique de l'Éducation nationale, p. 48.

¹²² Catherine Reverdy (2018). Dossier de veille de l'IFÉ n° 114. La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. « *Les effets mesurés de l'apprentissage coopératif [qui] portent sur la motivation des élèves, la cohésion sociale du groupe, l'entraide entre élèves, la réussite globale des élèves et leur envie d'apprendre.* »

<https://edupass.hypotheses.org/files/2016/12/114-decembre-2016.pdf>

C'est donc par la mise en œuvre très concrète des différentes méthodes et techniques propres à la coopération, sous-tendue par des projets collaboratifs des équipes enseignantes, que les pratiques coopératives contribuent à l'amélioration du climat scolaire et du bien-être à l'école, sans perdre pour autant de vue les apprentissages¹²³.

4.1.3. Élèves ambassadeurs et sentinelles, adultes référents : des initiatives qui gagnent à dépasser le seul enjeu de la lutte contre le harcèlement

Le choix stratégique d'un nombre grandissant d'équipes pédagogiques d'élargir la mobilisation des acteurs de la communauté scolaire en associant des élèves, des parents et des personnels volontaires à la lutte contre le harcèlement rencontre une adhésion de plus en plus forte depuis quelques années. Il est porté par la conscience que face à un fléau tel que le harcèlement et à la banalisation de certaines microviolences et discriminations (LGBTQ+, VSS, moqueries de la bonne conduite en classe, etc.), le climat scolaire ne peut s'apaiser sans un engagement collectif et une responsabilisation plus grande de la communauté scolaire, notamment des élèves eux-mêmes.

Une plus grande priorité doit être accordée à former des élèves à la médiation par les pairs, au tutorat, aux rôles d'ambassadeur et de sentinelle, ainsi qu'à davantage valoriser, encourager et renouveler ces responsabilités. Les personnels qui se proposent et se forment, notamment à l'écoute active, pour devenir référents reconnaissent l'intérêt pour les élèves de pouvoir parler, en toute sécurité psychologique et émotionnelle, à un adulte de l'équipe pédagogique qui n'est pas nécessairement un de leurs professeurs, et qui dispose de réelles compétences pour accueillir leurs émotions, leur parole et leur mal-être et les soutenir sans jugement de valeur. La mission a constaté que les espaces de parole où des règles éthiques claires¹²⁴ sont posées pour protéger la prise de parole des élèves se multiplient depuis la crise sanitaire.

Au collège Aimé Césaire (académie de Paris), alors que l'objectif était de former 20 ambassadeurs (qu'ils appellent « veilleurs »), ils sont aujourd'hui 40, très investis, qui contribuent à faire de la cour un espace plus solidaire. Leur rôle est aussi d'aller former des « veilleurs » dans les classes des écoles élémentaires du réseau.

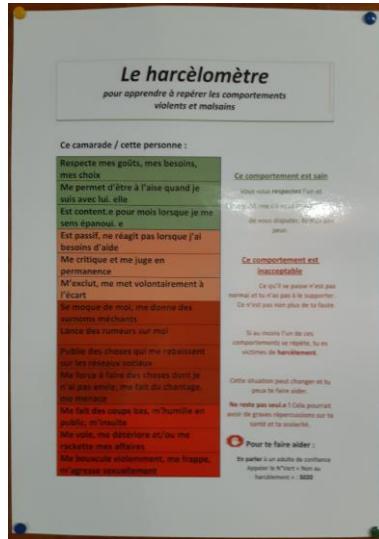
Les ambassadeurs, dont certains sont des élèves qui ont été victimes de harcèlement, jouent un rôle pédagogique incontestable de sensibilisation auprès de leurs camarades, notamment lorsqu'ils utilisent les affiches et vidéos créées par les élèves dans le cadre du concours annuel NAH. L'élaboration collective de ces supports et les responsabilités exercées, par exemple, par les élèves sentinelles, de précieux veilleurs et lanceurs d'alerte qui dirigent leurs camarades en détresse vers un adulte référent, constituent des expériences aux vertus préventives et éducatives pour les élèves volontaires qui s'y engagent. Se pose néanmoins la question de leur responsabilité et de ses limites éthiques. Certains jeunes, harcelés, ont déclaré à la mission qu'ils n'iront jamais voir un adulte pour en parler de peur d'être considérés comme « *une balance* ». Un travail de sensibilisation aux enjeux reste à accomplir avec eux. Parmi les outils utilisés, le « harcèlomètre »¹²⁵ (qui permet d'aborder le degré d'émotion ressenti par les élèves à l'école) semble apprécié par les élèves et les équipes, comme la mission l'a constaté lors des visites réalisées.

¹²³ Cf. Rapport IGÉSR n° 2021-230, Les pratiques collaboratives au service des apprentissages : <https://www.education.gouv.fr/les-pratiques-collaboratives-au-service-des-apprentissages-344236>

¹²⁴ Instituer un espace qui garantit et protège l'écoute des émotions et la parole des élèves, par le respect de cinq règles : 1. *Toute émotion peut se dire et ne peut être contredite* ; 2. *C'est l'adulte qui donne la parole et la reprend, en garantissant à l'enfant qu'il pourra parler jusqu'au bout de ce qu'il a à dire sans risquer d'être interrompu* ; 3. *On ne nomme pas, on ne désigne pas et on n'accuse pas (pratique non blâmante)* ; 4. *L'enseignant fait appel aux ressources du groupe pour trouver une solution* ; 5. *L'enseignant assure de la permanence et de la récurrence de l'espace de parole*.

Humbeek B., (2022). L'intelligence émotionnelle à l'école et en famille : Comment accompagner l'enfant dans la gestion de ses émotions ? Ed. Mardaga.

¹²⁵ Cf. <https://www.medranoavocat.fr/blog/violences-jamais-seul-e/le-violentometre-et-le-harcelometre.html>



Les brassards verts - cité scolaire Vincent Auriol à Revel (académie de Toulouse).

Depuis 2018, pour lutter contre le harcèlement, des élèves de terminale sont formés pour aider les plus jeunes à régler leurs problèmes et conflits avant que les situations ne dégénèrent. Nommés les « brassard verts » et tous volontaires, ils sont sélectionnés et formés par l'équipe éducative pour intervenir de manière préventive. Leur rôle est apprécié de leurs camarades car ces élèves sont plus grands mais restent des élèves comme eux.

Il est important pour les adolescents de savoir à qui parler. Les élèves et les enseignants rencontrés par la mission, engagés dans ces rôles, reconnaissent non seulement l'impact, en matière de réduction de la violence, de climat, de bien-être et de qualité de vie au travail, mais ils soulignent aussi les dimensions formatrice, émancipatrice et professionnalisante de ces responsabilités, à condition que puissent s'opérer un accompagnement et une supervision de ces acteurs et que ce rôle important soit bien reconnu et valorisé. Aussi, est-il souhaitable qu'une rotation de ces responsabilités soit opérée à un rythme suffisant pour permettre à un nombre plus important d'élèves de bénéficier de cet enrichissement dans leur parcours.

Enfin s'agissant des adultes référents, leurs listes ont fleuri ces dernières années dans les collèges et lycées. Les enseignants qui se sont formés à la méthode de préoccupation partagée, à l'écoute active ou à la communication non violente, pour être adultes référents, déclarent avoir significativement fait évoluer leurs compétences relationnelles et soulignent l'importance de ces formations pour les élèves mais aussi pour leur propre qualité de vie au travail. Plus ou moins bien mis en valeur, ce dispositif d'adultes référents se révèle d'une efficacité parfois remise en cause, d'aucuns considérant, à juste titre, qu'une acculturation de toute l'équipe éducative à la vigilance bienveillante serait plus efficace. De plus, certains professeurs ont peur de s'engager par crainte de passer à côté d'un cas ou d'avoir à faire face à des attaques des familles et de devoir répondre à des poursuites. Lorsque l'engagement collectif d'une équipe est manifeste et que les élèves sont en confiance avec beaucoup d'entre eux, chaque adulte devient potentiellement référent. L'expérience de ce dispositif invite à suivre cette direction pour contribuer à renforcer le sentiment de confiance et de sécurité que les élèves ont fondamentalement besoin d'éprouver vis-à-vis des adultes.

Recommandation n° 9 : Généraliser les bilans de vie scolaire, afin d'évaluer chaque année l'impact de la politique éducative d'établissement sur l'évolution de l'absentéisme, du climat scolaire, des punitions et des sanctions.

4.1.4. Identifier les pratiques et outils efficaces et prévenir les risques de dérive sectaire

De nombreuses associations, fondations, SARL telles que SEVE, Scholavie, Énergie Jeunes, les IREPS¹²⁶, Jeudevi, PRISME ou organismes de recherche (INSERM) contribuent depuis quelques années, à titre gracieux ou contre rémunération, à former les personnels soit en proposant des formations d'initiative locale (FIL), soit en animant des formations académiques, en relation étroite avec les EAFC. Ces partenaires proposent aussi de nombreux programmes d'interventions auprès des élèves. Elles permettent d'enrichir les ressources et outils pédagogiques et d'inspirer de nouvelles approches visant à favoriser le bien-être des élèves et des

¹²⁶ Les instances régionales d'éducation et de promotion de la santé ont le statut d'association loi de 1901 à but non lucratif.

personnels. Certaines entretiennent des relations étroites avec la recherche, contribuant là-aussi à nourrir des synergies fécondes, notamment sur le plan de la recherche - action.

Des outils et des approches très efficaces ont ainsi été créés et sont utilisés par des chercheurs renommés comme Serge Tisseron ou Jean-Philippe Lachaux¹²⁷.

Dans ce champ du bien-être, la MIVILUDES et de nombreux acteurs de l'éducation nationale, notamment les directeurs d'EAFC et personnels d'encadrement attirent l'attention, depuis plusieurs années, sur plusieurs risques potentiels que présentent certaines pratiques en milieu scolaire, au regard de la vulnérabilité des enfants et des adolescents : le risque d'atteinte à la liberté de pensée de l'enfant, à sa liberté d'exercice de son esprit critique et à sa capacité de juger par lui-même ; le risque d'atteinte à la laïcité et le risque de dérive ou d'entrisme spirituel ou thérapeutique, notamment par des pratiques pseudoscientifiques.

Même si les faits relevés demeurent isolés, certains éléments d'attention méritent d'être rappelés : références et compétences des intervenants (agrément académique ou national) ; fondements scientifiques des méthodes et outils utilisés ; qualité des contenus et respect des valeurs de la République ; plus-value réelle pour les élèves des pratiques innovantes proposées, en comparaison des outils et pratiques utilisés en EMC, EMI et dans le parcours éducatif de santé.

4.2. Quatre priorités pour installer un climat relationnel de confiance et de sécurité

Les nombreux entretiens menés par la mission, avec les chercheurs comme avec les acteurs de terrain, ont permis de croiser les stratégies et pratiques recommandées pour favoriser la confiance et la sécurité pour apprendre et enseigner. Il en ressort quatre priorités qui concourent à créer des relations de confiance et de sécurité entre élèves, entre élèves et personnels et aussi entre les personnels.

4.2.1. Faire de l'éducation au respect une priorité absolue

La circulaire n° 2019-122 du 3 septembre 2019 relative à la prévention et la prise en charge des violences en milieu scolaire, rappelle que « *Le respect d'autrui est une condition du bonheur collectif et de l'épanouissement de chacun* ». À ce titre, l'École en fait un savoir fondamental. Comme les autres savoirs, le respect d'autrui s'apprend d'abord par les enseignements dispensés par les professeurs, ensuite par une éducation quotidienne qui passe par le respect des règles élémentaires de civilité et du règlement intérieur.

Chaque agression, chaque insulte, chaque incivilité doit être signalée et sanctionnée. Il ne saurait être transigé avec ce principe, *a fortiori* si ces actes sont dirigés contre un représentant de l'autorité publique, qu'il soit professeur ou tout autre personnel exerçant dans l'école ou l'établissement.

L'institution scolaire doit poursuivre son travail de prévention mais aussi apporter des réponses concrètes et efficaces pour répondre à ces situations et prendre en charge les élèves « poly-exclus ».

Le respect d'autrui (des élèves entre eux, des élèves à l'égard des professeurs et des professeurs à l'égard des élèves) se manifeste par les comportements, les décisions et, plus particulièrement, par une communication orale et numérique non violente et empathique, qui ne portent pas atteinte à tout ce qui vaut pour l'autre : ses valeurs personnelles, ses droits et ses besoins fondamentaux, ses émotions, son identité – 26 critères de discrimination sont définis par la loi¹²⁸, son histoire personnelle, sa liberté d'opinion et ses biens personnels. Pour de nombreux élèves qui grandissent dans l'adversité, le respect mutuel ne peut s'acquérir qu'en consacrant des temps suffisants à des pratiques éthiques et actives qui renforcent leurs compétences psychosociales et leur permettent de se confronter aux situations dans lesquelles ils rencontrent des difficultés à communiquer, collaborer et régler leurs désaccords de manière constructive :

- dans les différents enseignements, ce savoir-être, très concret, que Jean-Michel Blanquer, alors ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, avait élevé au rang des savoirs fondamentaux, avec le français et les mathématiques, reste encore souvent trop théorique et insuffisamment étudié et conceptualisé, collectivement et précisément, dans ses diverses manifestations ;

¹²⁷ Jean-Philippe Lachaux est directeur de recherche à l'Inserm. À l'appui de ses recherches en neurosciences sur l'attention, il a créé ATOLE (Attentif à l'école), un programme de découverte et d'apprentissage de l'attention en milieu scolaire.

¹²⁸ Voir le site du défenseur des droits.

- depuis 2015¹²⁹, l'EMC a évolué avec des révisions de son programme en 2018 et 2024. Sa mise en œuvre a été soutenue par les corps d'inspection territoriaux, qui insistent sur l'importance d'une pédagogie active favorisant l'implication des élèves, notamment par la mise en œuvre d'un « projet de l'année » au lycée. Les nouveaux programmes d'EMC, qui seront progressivement appliqués à partir de la rentrée 2024, permettront de développer les CPS, le programme pHARe, le concours NAH, l'EMI, etc. Les programmes insistent sur la progressivité de cet enseignement qui doit se déployer « *à partir de l'examen de situations réelles* » pour éviter une approche trop prescriptive.

Recommandation n° 10 : Réaffirmer dans les textes réglementaires la place centrale du respect d'autrui comme apprentissage fondamental et comme condition nécessaire à l'émergence d'un climat de bien-être, d'une plus grande égalité des chances et de la réussite des élèves.

Recommandation n° 11 : Sanctuariser dans l'emploi du temps des élèves une séance hebdomadaire d'enseignement moral et civique (EMC), du CP jusqu'à la terminale. Augmenter le coefficient de l'EMC aux examens.

4.2.2. Renforcer le soutien aux équipes éducatives

Face aux défis auxquels les équipes sont confrontées, de nombreux enseignants et inspecteurs rencontrés ont souligné le rôle capital des directeurs et chefs d'établissement pour susciter un climat relationnel de confiance et de sécurité. Un climat de grande confiance et de sécurité relationnelle s'installe, lorsque leur *leadership* se caractérise par une qualité de communication, une disponibilité, une écoute, une transparence, une attention et des encouragements qui soutiennent les personnels dans leur action. Lorsque ces derniers savent déléguer et favoriser la concertation et la consultation, le climat relationnel contribue à l'engagement collectif. Au contraire, un pilotage principalement vertical, et donc insuffisamment partagé, ne respecte pas les besoins psychologiques fondamentaux (cf. 1.1) des personnels (sécurisation, appartenance, confiance, considération, écoute, autonomie, etc.).

Comme le confirme un récent rapport du CNAM - CNESCO¹³⁰, lorsque le mal-être des équipes s'installe dans la durée, sans que la hiérarchie n'apporte une assistance suffisante, un soutien et des mesures nécessaires et adaptées pour sortir l'équipe pédagogique des difficultés dans lesquelles elle s'enlise, la souffrance psychologique au travail peut affecter considérablement les personnels. C'est alors toute leur confiance dans l'Institution qui se trouve questionnée et fragilisée. À l'instar des mesures prises dans le domaine de la santé, des groupes de parole pourraient se mettre en place selon les besoins et sur la base du volontariat.

Les compétences acquises par les chefs d'établissement disposant d'une solide expérience dans ce domaine permettent de dégager les principes, pratiques et leviers stratégiques qui concourent à créer un climat de bien-être et susciter un engagement collectif confiant et cohérent.

Un chef d'établissement rencontré par la mission et disposant d'une longue expérience de la direction de collèges en éducation prioritaire dresse la liste des leviers stratégiques d'un leadership qui, selon lui, favorise la confiance et la sécurité au sein des équipes pédagogiques :

- un leader reconnu qui accepte de partager son leadership ;
- des valeurs affirmées (morales, éthiques, personnelles et professionnelles) ;
- un diagnostic sans complaisance et (plus ou moins) partagé ;
- des lieux et des temps où se retrouve le collectif (formels et/ou informels) ;
- repérer en conscience les forces et les faiblesses des équipes, les personnes ressources ;
- fédérer les personnes ressources et les faire connaître et reconnaître ;
- renvoyer de la reconnaissance au collectif et aux individus ;
- se rendre disponible, être à l'écoute et attentif ;
- faire exemple ;
- rendre compte de l'action du collectif, communiquer ;
- posséder des compétences techniques et organisationnelles.

¹²⁹ L'article 41 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République crée l'enseignement moral et civique (EMC) qui remplace l'éducation civique et l'ECJS.

¹³⁰ *Op. cit.*

D'après deux chefs d'établissements rencontrés par la mission qui disposent de cette expérience, modifier voire inverser le repli, la résistance et le désengagement qui se sont installés dans une équipe demande de mettre en place, sur le long terme (6 à 18 mois) et de manière volontariste, une stratégie qui ne peut viser d'emblée toute l'équipe pédagogique mais suppose de prendre appui sur une minorité active dont l'action valorisée et soutenue peut progressivement influencer l'ensemble de la communauté. Ce processus d'influence minoritaire, bien décrit par la psychologie sociale¹³¹ et qui montre son opérationnalité dans des écoles, collèges et lycées, repose sur quelques principes et facteurs déterminants. Pour être efficace, elle gagne à s'appuyer sur le soutien et la valorisation du directeur ou chef d'établissement, ainsi que sur des formations d'initiative locale dans lesquelles quelques enseignants leaders, qui maîtrisent déjà ou sont capables d'acquérir rapidement de nouvelles pratiques, partagent leurs démarches, postures, compétences ou outils. Cette stratégie vise à ce que, par cercles concentriques et par capillarité, d'autres collègues s'ouvrent à l'innovation et s'approprient progressivement les leviers, gestes et attitudes, grâce à la dynamique collective et collaborative entretenue par le directeur ou le chef d'établissement.

La mission a aussi relevé quelques exemples d'actions menées et de précautions prises par des équipes de direction pour nourrir les besoins de confiance et de sécurité des enseignants : la création d'espace d'écoute ou de supervision pour les personnels ; la qualité de la consultation qui préside à l'élaboration des emplois du temps des professeurs ; l'attachement à systématiquement apporter une réponse à chaque problème signalé ; l'incitation à créer des communautés d'apprentissage professionnel sur la base du volontariat ; organisation de moments conviviaux de détente (repas, fêtes, jeux sportifs).

Recommandation n° 12 : Encourager le développement de groupes de parole et de supervision au sein des équipes pédagogiques exposées à de fortes tensions professionnelles.

Recommandation n° 13 : Renforcer la formation des directeurs et personnels de direction aux stratégies du leadership sécurisant et accompagnant.

4.2.3. Favoriser l'engagement des élèves et des équipes dans des dynamiques collaboratives et renforcer le sentiment d'appartenance

La mission a conduit des entretiens avec plusieurs équipes pédagogiques qui, malgré l'environnement social, précaire et parfois violent, parviennent à sanctuariser l'école ou l'établissement et maintenir un climat scolaire de confiance et de sécurité. Ces équipes ne sont pas majoritaires mais relativement nombreuses et bien identifiées dans les académies. Elles se démarquent par leur pilotage (cf. supra) et leur dynamique collective. Leur cohésion, leur stabilité, leur engagement dans la recherche collaborative de solutions et la participation à des projets coopératifs, valorisant l'identité de l'établissement ou d'une classe, resserrent les liens entre élèves et personnels. Ces facteurs constituent des leviers puissants car ils renforcent les sentiments d'appartenance des personnels et des élèves eux-mêmes.

La qualité des rapports humains au sein des équipes pédagogiques, entre enseignants, CPE, AED, agents administratifs et techniques, infirmières, psy-EN ainsi qu'entre ces personnels et les personnels d'encadrement est déterminante et pèse significativement sur leur qualité de vie au travail et leur engagement. La mission a recueilli les témoignages d'enseignants qui ont voulu souligner l'intérêt, pour nourrir une dynamique collective et collaborative, d'entretenir avec les élèves des relations permettant non seulement de bien les connaître mais aussi de leur permettre de mieux se connaître entre eux et de s'enrichir de relations authentiques avec les adultes avec qui ils partagent leur vie scolaire. Aussi, de plus en plus de personnels choisissent de responsabiliser les élèves en les associant à leur recherche de solutions aux problématiques de vie scolaire qui les touchent et aux projets pédagogiques qui les motivent. Ils renforcent ainsi mutuellement leur sentiment d'appartenance. Cette démarche ne doit pas être réservée aux seuls élus du CVC et du CVL.

¹³¹ Mugny G., Papastamou S., (1977). Pour une nouvelle approche de l'influence minoritaire : les déterminants psychosociaux des stratégies d'influence minoritaires, Bulletin de psychologie, 30-328, pp. 573-579.

Collège (REP) Simone de Beauvoir à Villeneuve d'Ascq (académie de Lille)

La création d'un « collectif apprenant » répondant aux besoins des élèves et des enseignants a permis d'engager l'équipe dans une dynamique constructive et d'apaiser significativement le climat du collège, à partir de projets :

- rituel « Je fais mon M.A.C.S. ! (matériel, agenda, carnet de correspondance, silence, et téléphone portable éteint) au début de chaque cours ;
- projets sur la culture de l'oralité et l'art oratoire permettant de travailler sur les CPS : théâtre, atelier philo, journal en ligne dans le cadre de l'atelier média « L'âge des passions » et préparation à l'oral du DNB.

Lycée professionnel de Chenôve (académie de Dijon)

Les professeurs partagent une philosophie : « *Chaque élève est l'élève de tous les professeurs ici* ».

Collège Aimé Césaire (académie de Paris)

Le séjour d'intégration des sixièmes est considéré comme le principal pilier de la construction du sentiment d'appartenance.

Certains établissements ont hérité ou se sont dotés d'une identité forte par un engagement collectif et solidaire, par exemple dans un processus de labellisation (lycée des métiers), de création de certifications¹³², de construction de filières d'excellence, ou la mise en œuvre de dispositifs passerelle ou de soutien. Ces démarches contribuent à renforcer significativement la cohésion des personnels et la confiance des élèves et des familles dans les capacités de l'équipe pédagogique à atteindre ses objectifs voire à viser l'excellence. Le sentiment d'appartenance éprouvé à l'occasion de projets collectifs aide à forger l'identité de l'établissement, à réduire les incivilités, et favorise des relations sereines entre les élèves et les enseignants, qui se sentent en confiance et en sécurité. Dès lors, la resectorisation d'un établissement « qui fonctionne » peut perturber de manière fort préjudiciable un équilibre toujours fragile.

Au collège Vauquelin (académie de Toulouse)

Le dispositif Relax contribue à resserrer les liens entre élèves et adultes. Deux élèves atteints de troubles autistiques ont demandé à bénéficier d'espaces au calme pendant les récréations. Les professeurs ont établi un emploi du temps des récréations afin qu'une classe soit toujours ouverte pour les élèves, avec un professeur pour les accueillir et échanger avec eux s'ils le souhaitent. Le dispositif a rapidement été élargi à l'ensemble des élèves et pérennisé. Le planning « Relax » est affiché à de nombreux endroits du collège, les enseignants volontaires sont nombreux et les élèves qui en bénéficient aussi. Dans cet espace, les échanges avec les enseignants sont plus faciles, et les élèves peuvent dialoguer avec des adultes de leur choix, hors temps de classe. Les professeurs sont rémunérés en HSE, même si plusieurs ont dit ne pas déclarer ces temps d'accueil des élèves.

Recommandation n° 14 : Développer la formation des personnels à la veille collective aux signaux faibles et à la réaction immédiate, bienveillante et systématique vis-à-vis de toutes les situations de souffrance, de tensions et de violences.

Recommandation n° 15 : Renforcer significativement la formation des enseignants aux conditions et aux enjeux du travail collaboratif entre adultes, ainsi qu'aux modalités de la pédagogie coopérative.

4.2.4. Développer une double alliance éducative, avec les élèves comme avec les parents

Les équipes pédagogiques s'accordent à considérer que créer une relation de confiance avec les familles est devenu un enjeu complexe mais essentiel aujourd'hui pour favoriser la réussite des élèves et la qualité de vie au travail des enseignants. Mais comme l'analyse Pierre Périer¹³³, la coopération entre l'École et les parents ne va pas de soi. Elle n'est pas naturelle. Les problématiques rencontrées avec les parents varient bien sûr selon les milieux. Pour autant, quelle que soit leur origine sociale, de nombreux parents se sentent démunis face à tous les comportements et risques qui se développent et exposent les jeunes divers dangers.

Entre les marques de défiance de parents diplômés et les difficultés rencontrées par des familles à s'engager dans l'école ou l'établissement, gagner la confiance des parents, bien les connaître et parvenir à ce qu'ils fassent confiance en l'équipe pédagogique, puis en faire de véritables alliés relève du défi et insécurise

¹³² IGÉSR, (2023). Certifications, attestations, habilitations dans le système scolaire. Rapport piloté par F. Paulin-Moulard et M. Pircar.

¹³³ Périer P., (2019). Les parents invisibles. L'école face à la précarité familiale, PUF.

beaucoup les enseignants, notamment les moins expérimentés. Ce défi est majoritairement considéré par les équipes comme le point à la fois le plus difficile et aussi celui auquel on s'attèlera quand tout le reste sera traité, tant les urgences du fonctionnement des établissements sont envahissantes. Les parents sont devenus de plus en plus critiques, vis-à-vis des institutions et notamment de l'école. D'après une enquête IFOP de 2021¹³⁴, plus de quatre parents sur cinq aspirent au renforcement de l'autorité et des sanctions. Les difficultés récurrentes des équipes pédagogiques à favoriser l'implication des familles dans la scolarité des enfants persistent. Les espaces parents, les cafés des parents et les activités destinées à favoriser la participation et les rencontres et l'échange avec les parents ou entre parents (classe ouverte, forum des métiers...) constituent des leviers précieux. Les incompréhensions et les malentendus entre équipes pédagogiques et familles se multiplient, créant ainsi les conditions de réactions parfois violentes. D'après les données transmises par l'application « Faits établissements », jamais les enseignants du premier degré n'ont autant été victimes de violences émanant des parents que depuis ces quatre dernières années¹³⁵.

L'expérience d'équipes qui ont particulièrement investi la relation avec les familles montre que lorsque les parents sont très régulièrement informés par l'équipe pédagogique des progrès, réussites, absences et difficultés de leurs enfants et qu'une communication constructive s'installe avec eux, autour d'exigences, d'encouragements bienveillants et de marques de soutien et de considération à l'égard des jeunes, les effets de cette alliance sont manifestes. L'enthousiasme des familles se ressent, leur fierté et confiance en l'École s'expriment et participent aux progrès de leur enfant. Avec la possibilité de parler plus aisément des difficultés éducatives qu'ils rencontrent, les parents ne se sentent plus abandonnés et se réconcilient avec l'École. Des élèves, soutenus par des parents et des enseignants qui sont au diapason s'ouvrent au goût de l'effort.

Collège Vauquelin (académie de Toulouse)

Le dispositif OEPRE (Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants), qui consiste en une programmation en 12 thématiques, engage collectivement l'équipe et apporte des effets très significatifs sur la qualité de l'alliance enseignants-parents et la réussite scolaire des élèves :

- 1° Les locaux du collège ;*
- 2° Les intervenants et leurs fonctions ;*
- 3° Le matériel scolaire ;*
- 4° Une journée au collège ;*
- 5° Les apprentissages scolaires ;*
- 6° Le travail à la maison ;*
- 7° La participation scolaire à la vie du collège ;*
- 8° Évaluations scolaires au collège et rencontre avec le professeur ;*
- 9° Les dispositifs d'aide et de remédiation ;*
- 10° Autour du collège ;*
- 11° Les aides financières ;*
- 12° Les parcours et diplômes scolaire.*

Collège S. Veil (académie de Montpellier)

Une réflexion sur les actions à mener pour faire franchir le seuil du collège aux parents a été conduite : horaire d'accueil individualisé au lieu d'invitation collective, appel des parents par le professeur principal en amont. Dans cet établissement, l'ancienneté des CPE qui « *connaissent les familles* » est présentée comme un atout essentiel.

Les enseignants se sentent beaucoup plus confiants lorsqu'ils cherchent à relever les défis qui se présentent à eux en impliquant collectivement les élèves pour dépasser ensemble les difficultés qu'ils rencontrent. Respect, confiance, engagement, écoute et droit à l'erreur sont des réciprocités qui gagnent à être plus largement et plus explicitement partagées et ajustées pour construire un lien avec les élèves, à la fois soutenant, protecteur et émancipateur. De nombreux enseignants ont expérimenté, à travers un dialogue

¹³⁴ IFOP, (2021). Baromètre « Quand les parents notent l'école », pour SOS éducation. Enquête réalisée auprès de 1 002 parents d'élèves du primaire et du secondaire.

¹³⁵ DEPP, note d'information, n° 24.04.

ouvert et exigeant, ce partenariat avec les élèves qui les engage activement dans la recherche collaborative de solutions aux problèmes d'apprentissage et de vie scolaire rencontrés.

C'est ainsi que sont nées les premières expérimentations des élèves ambassadeurs et sentinelles. Alors que cette alliance est peu encore répandue, elle est paradoxalement très aisée à mettre en œuvre, car les élèves sont très demandeurs de relations plus horizontales, plus transparentes et plus authentiques, dans lesquelles ils se sentent responsabilisés et considérés comme des personnes. Les enseignants qui en relatent l'expérience découvrent la puissance et la fécondité de cette alliance simple et naturelle qui brise les barrières. Relever les défis avec les élèves crée de la confiance et de la sécurité psychologique, évite les oppositions et rend chacun, élève et enseignant, plus fort et plus humain.

De nombreux enseignants, CPE, AED, infirmières, psy-EN, personnels de direction réussissent, par la qualité des relations qu'ils créent avec les élèves, à les accompagner avec succès. Leurs compétences psychosociales, très développées sur le plan de la communication empathique, de l'accueil des émotions et de leur capacité à avoir des relations prosociales rassurent les élèves et renforcent leur confiance en ces personnes.

Les propos recueillis auprès des jeunes interrogés par la mission concernant les caractéristiques des enseignants avec qui ils se sentent en confiance nous éclairent sur les clés qui rendent une relation éducative féconde : « *Ils sont exigeants mais nous parlent toujours avec respect. (...) Ils font tout ce qu'ils peuvent pour rendre leurs cours intéressants. (...) Ils nous font confiance, nous montrent qu'ils croient en nous (...) s'intéressent à nous personnellement et nous écoutent. (...) plaisent parfois avec nous (...) On n'a pas peur de leur poser des questions ! ils cassent la barrière entre prof et élève. (...) sont accessibles, patients. (...) Ils sont engagés et disponibles, ne comptent pas leur temps pour répondre à nos questions, nous soutenir.* » Ces personnels qui manifestent par leurs attitudes un « *soutien aux comportements positifs* »¹³⁶ sont animés d'une philosophie de la relation éducative portée par des valeurs humaines qui aident les élèves à combattre le découragement et le défaitisme, et leur permettent, face aux erreurs, obstacles et difficultés, à passer d'un état d'esprit fixe (*Mindset fixed*) à un état d'esprit ouvert (*Growth Minsdet*) qui les motive et leur redonne espoir¹³⁷.

S'agissant plus particulièrement du stress causé par les programmes, l'évaluation et l'orientation, là-aussi les propos des élèves sont clairs. Ils apprécient : « *un professeur qui ne parle pas toujours d'être en retard sur le programme (...), qui croit en nous, en notre avenir, (...) nous aide à découvrir nos talents et nous donne de l'espoir (...), qui répond à nos questions (...) essaie de comprendre avec nous.* »

Cette double alliance avec les élèves et les parents, qui mise sur la qualité de la relation, le dialogue et la recherche collective de solutions, renforce le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants car elle décuple leur pouvoir d'action et réduit considérablement les tensions, oppositions et rapports de forces. Elle s'appuie sur une bonne maîtrise des compétences psychosociales sur le plan de la communication.

Recommandation n° 16 : Développer des habitudes d'une communication régulière, respectueuse et constructive avec les parents.

¹³⁶ La gestion de classe par le « soutien aux comportements positifs » a été introduit en France Steve Bissonnette et a fait entre 2017 et 2019 l'objet d'une expérimentation, dans l'académie de Besançon, conduite par Violaine Kubiszewski, dont les résultats sont encourageants sur le plan du climat scolaire, des pratiques éducatives et de la prévention du harcèlement.

Kubiszewski V. et al. (2023), Can School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) improve adolescents perceptions of school climate? Journal of School Psychology, vol. 99, août 2023.

¹³⁷ Dweck C.S., (2010), Osez réussir ! Changez d'état d'esprit, Mardaga.

Conclusion

Lors des entretiens et des visites qu'elle a menés, la mission a observé, au-delà de situations parfois alarmantes, une forme de dynamisme palpable voire d'effervescence autour des questions liées aux relations au sein de l'École et aux conditions favorables à l'apprentissage et à l'enseignement. Les actions et projets mis en œuvre visant le bien-être, l'amélioration du climat scolaire, la lutte contre le harcèlement, etc., témoignent d'une prise de conscience essentielle : il est crucial de continuer à agir avec fermeté et bienveillance pour que le contexte d'enseignement et d'apprentissage soit pleinement acceptable, confiant et sécurisant, pour les élèves comme pour les équipes éducatives. Il est également primordial, d'une part, d'identifier et de nommer clairement les problèmes, sans les passer sous silence, et d'autre part, de développer dans cette perspective une communication et des pratiques managériales et pédagogiques plus collaboratives.

C'est en affrontant la réalité avec objectivité et en renforçant le soutien aux actions menées tant sur le terrain qu'au niveau national, dans le respect des droits de chacun et des valeurs de la République, que l'École pourra s'affirmer comme un lieu où il fait bon enseigner et apprendre, en confiance et en sécurité.

Pour la mission,

Christophe MARSOLLIER

Fabienne PAULIN-MOULARD

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de désignation	59
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées	60
Annexe 3 :	Questionnaires soumis lors des deux enquêtes effectuées par la mission.....	78
Annexe 4 :	Principaux textes officiels relatifs à la lutte contre le harcèlement	87
Annexe 5 :	Bibliographie	88

Section des rapports

N° 23-24 004

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 26 septembre 2023

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Madame la directrice de cabinet
du ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2023-2024.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Enseigner et apprendre en confiance et en sécurité : un enjeu essentiel pour la nation

Je vous informe que la mission sera pilotée par M. Christophe Marsollier et Mme Fabienne Paulin-Moulard et composée de M. Rachid Azzouz, Mme Marie-Caroline Beer, M. Rolland Jouve et Mme Mélanie Pircar, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.

C. M.

Caroline PASCAL

CPI :
M. Christophe Marsollier
Mme Fabienne Paulin-Moulard
M. Rachid Azzouz
Mme Marie-Caroline Beer
M. Rolland Jouve
Mme Mélanie Pircar
M. Guy Waïss, responsable du collège EAE
M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP
M. Marc Foucault, responsable du collège ESRI

Liste des personnes rencontrées

Les rencontres et entretiens ont été menés soit *in situ* soit en visioconférence.

La mission remercie toutes les personnes rencontrées et prie d'excuser d'éventuels oubli ou erreurs d'orthographe concernant les noms propres.

Chercheurs

- Jean-Pierre Bellon
- Nicole Catheline
- Éric Debarbieux
- Agnès Florin
- Benoit Galland
- Bruno Humbeeck
- Benjamin Moignard
- Joëlle Proust
- Marie Quartier
- Rebecca Shankland

Administration centrale

- **Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, ministère des sports et des jeux Olympiques et Paralympique, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche**

Service défense et sécurité

- Christophe Peyrel, chef du service de défense et sécurité
- Adeline Jaffre
- Gonzague Dutheil de la Rochère

- **Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse**

Inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche

- Patrick Allal, ancien responsable du pôle affaires juridiques
- Béatrice Angrand, collège JSVA
- Catherine Becchetti-Bizot, médiateuse de l'éducation nationale
- Federico Berera, doyen du groupe STI
- Marie-Odile Bouquet, doyenne du groupe des mathématiques
- Frank Burbage, doyen du groupe philosophie
- Élisabeth Carrara, collège EAE
- Jean-Aristide Cavailles, doyen du groupe physique-chimie
- Nadette Fauvin, collège EAE
- Renaud Ferreira de Oliveira, doyen du groupe des lettres
- Cristelle Gillard, responsable du pôle affaires juridiques
- Christophe Lavialle, doyen du groupe sciences économiques et sociales
- Patrick Laudet, collège EDP, groupe des lettres
- Jean-Marc Moullet, doyen du groupe STVST
- Carole Sève, représentante du groupe d'EPS
- Florence Smits, doyenne du groupe histoire-géographie

Direction générale de l'enseignement scolaire

- Marc Pelletier, sous-directeur à l'action éducative

Mission de prévention des violences en milieu scolaire

- Biaggo Abate
- Jean-Pierre Felix
- Sadate Hamadi
- Mélina Snieg

Association de représentants du personnel

- **Associations des psychologues scolaires (APSYEN et AFPEN) et fédération nationale des enseignants spécialisés (FNAREN)**
 - Laetitia Fombelle, présidente de la FNAREN, enseignante spécialisée en RASED
 - Laurent Chazelas, président de l'AFPEN, psychologue de l'éducation nationale
- **Enseignement public**
 - Layla Ben-Chikh, SNPDEN, membre de la commission éducation et pédagogie
 - Philippe Beuchot, FSU / SNUPDEN
 - Laurent Kaufmann, SGEN-CFDT
 - Sabah Athimni, SGEN-CFDT
 - Agnès Prouteau, FO
 - Olivier Raluy, FSU
 - Sarah Hamoudi-Wilkowsky, FSU
 - Sandra Gaudillere, CGT
 - Élise Bozec-Baret, SNALC, secrétaire nationale
- **Enseignement privé**
 - Damien Gillot, FEP / CFDT
 - Judith Volcot, FEP / CFDT
 - Frédérique Bonnel, SPELC
 - Benoît Garnier, SPELC
 - Barbara Danino, CGT EP
 - Pascale Picol, CGT EP (élue CCMEP)
 - Laurence Gourdon, vice-présidente de l'UNETP
 - François Bégards, vice-président SNCEEL
 - Benoit Desforges, SYNADEC, vice-président
 - Gilles Dupont, SYNADIC

Académie d'Aix-Marseille

• Rectorat

- Bruno Martin, SGA
- David Lazzerini, DRRH
- Éric Rusterholtz, CT EVS, référent valeur de la République, référent radicalisation
- Valérie Maurin-Dulac, IA-IPR-EVS, référente violences scolaires
- Laurence Gomez, IA-IPR-EVS
- Laurent Sarles, directeur de cabinet
- Christine Roux, référente harcèlement

- M. Laumonerie, expert radicalisation, équipe mobile de sécurité
 - Muriel Deshayes, conseillère technique du recteur au niveau social
 - Julien Sébastien, infirmier conseiller technique du recteur
 - Fabienne Calloue, médecin conseillère technique du recteur
 - Véronique Biancotto, psychologue
 - Lionel Marin, Doyen des IEN 1^{er} degré
 - Thierry Illy, IEN de circonscription
 - Corinne Tran, inspectrice référente
 - Stéphanie Gasperini, inspectrice référente
 - Vincent Valery, directeur de l'EAFC
 - Patrice Bonnet, directeur adjoint formation de l'INSPÉ
- **DSDEN Bouches du Rhône**
 - Jean-Yves Bessol, DASEN
 - Alain Griffoul, DAASEN 1^{er} egré
 - **École maternelle Valmante**
 - Élodie Lanet, directrice
 - **École élémentaire Saint-Just Corot**
 - Béatrice Domoison, IEN
 - Chantal Busolini, conseillère pédagogique de circonscription et référente pHARe
 - Anne Sophie Robic, coordonnatrice sur réseau Rostand Renoir
 - Renaud Bernard, DE et assistant de prévention

Professeurs

- Fanny Sarrazin
 - Lisa Busquet
- **École élémentaire Saint-Charles 2**
 - Thierry Illy, IEN de circonscription
 - **Collège Château Forbin**
 - Nourdine Hocine, principal
 - **Collège Renoir**
 - Anne-Claude Aime, principale

Parents délégués

- Khadoudja Ould Miloud
- Bakar Said
- Dalila Moussi
- Amel Fettah
- Lilas Ifourah

• **Collège Prévert**

Équipe de direction

- Rodrigue Coutouly, principal
- Sébastien Hornez
- Sliman Khimeche

Personnels

- Juliette Piozy, agent prévention scolaire
- Évariste Biscot, agent d'accueil
- Mégane Straussler
- Julie Martinez
- Audrey Deste
- Asma Hadjer
- Morgane Bozoyan

Délégués élèves

- Jérémie Florent
- Antoy Louness
- Carmen Rodriguez
- Célia Chiki
- Flavio Peyrol
- Bejded Aya

Professeurs principaux et équipe pHARe

- Vincent Grouillon
- Juliette Pioli
- Julien Bac
- Stéphane Sarrasin
- Afina Terrioux

• LGT Antonin Artaud

- Jérôme Leclère, proviseur

Académie de Créteil

• Rectorat

Cabinet de la rectrice et vie scolaire

- Madjid Ouriachi, directeur cabinet de la rectrice, coordonnateur Carré régalien
- Éric Metzdorff, CT EVS
- Sandra Meunier, IA-IPR EVS, référente valeur de la République et Carré régalien
- Régis Astruc, IA-IPR EVS, conseiller sécurité, responsable des EMS, référent Carré régalien violences
- Cécile Tabarin, directrice de cabinet adjointe, directrice de la communication, référente radicalisation Carré régalien

Pôle santé-social

- Michelle Lorenzi, infirmière, conseillère technique
- Docteur Mengus Martin, médecin conseillère technique de la rectrice
- Jenny Paullo, psychologue de l'éducation nationale en second degré
- Marine Cordonnier, psychologue de l'éducation nationale en second degré
- Mme Lambourdiere, psychologue clinicienne (reliée à l'EMS)
- Mme Elfil, adjointe à Mme Demmien, conseillère technique

Pôle pédagogique

- Céline Audry, directrice de cabinet adjointe en charge de la pédagogie
- Charles Naim, doyen des IA-IPR lettres
- Pascal Javerzac, doyen des IEN ET-EG
- Bénédicte Hare, IA-IPR SVT, mission enseignement explicite
- Christine Lechat, IEN ET-EG

Pôle RH

- Sonia Charles, adjointe au DRH
- Stéphanie Goaer, chef de service RH de proximité
- Rachel Henry, adjointe au DRH

• **LGT Le Corbusier, Aubervilliers 93**

Équipe de direction

- Antoine Milovanovic, proviseur
- Lucas Boudet, proviseur adjoint

Pôle santé-social

- Samira Soltani, infirmière
- Carole Chipan, assistante sociale
- Hervé Benoit, gestionnaire
- Michaelle Bikes-Kongo, assistante sociale stagiaire

Les élèves de terminale, membres du CVL, délégués, membre du CA

- Priscillia Mazzoni, Bianca Macioca, Daniel Mudassar, Jean-Baptiste Kianza,

Les enseignants et la vie scolaire

- Naïma Ahankour, CPE
- Fanny Ancey, enseignante économie-gestion
- Nicolas Gourin, enseignant d'économie-gestion

• **Collège Samuel Paty, Valenton 94**

Équipe de direction

- Salima Chalqi, principale
- Alexane Lukowski, principale adjointe

Pôle santé-social, vie scolaire, agent d'accueil

- Barbara Rovere, CPE
- Taky Omrani, infirmière
- Ayrton Afonso, AED
- Anaïs Tessier, AED

Les élèves délégués

- Curtis, élève de 6^e, délégué
- Samy, élève de 5^e, délégué membre du CA
- Enzo, élève de 5^e, délégué
- Hugo, élève 4^e, délégué
- Nader, élève de 3^e, délégué
- Mouadh, élève de 3^e, délégué
- Nazareth, élève de 3^e, délégué

Les enseignants

- Quentin Marignac, enseignante d'histoire-géographie
- Nicolas Morel, enseignant de SVT
- Guylaine Grekobi, enseignante de lettres modernes
- Dario Contaldo, enseignant d'espagnol
- Mme Gueguen, enseignante d'anglais

Académie de Dijon

• Rectorat

- Philippe Velten, directeur de la pédagogie
- Paul Sierra-Moreno, Directeur de la pédagogique adjoint
- Yacin Karim, doyen du collège des IA-IPR
- Pierre-Emmanuel BENA, vice-doyen IEN
- Élisabeth Oudon, doyenne du collège des IEN 1^{er} degré
- Paul Sierra-Moreno, directeur de la pédagogique adjoint
- Lise Rodrigues, conseillère technique académique Assistante sociale
- Isabelle Touzot, conseillère technique académique Infirmière
- Sabine De-Meester, IEN IO de Côte d'Or
- Marie-Pierre Martin, chargée de suivi des Psy-EN à la DRAIO
- Pierre-Étienne Thepenier, chef de la division de personnels enseignants
- Annette François, cheffe du pôle d'accompagnement RH
- Cédric Petitjean, directeur des RH
- Guillaume Lion, directeur de l'EAFC de l'académie de Dijon
- Christophe Bourse, CT EVS/DAFPE
- Julien Mugnier, adjoint à la directrice responsable 2nd degré INSPÉ Bourgogne
- Cécile Carimantran, adjointe à la directrice

• Collège Champ Lumière, Solongey

Direction, vie scolaire, santé-social, documentation

- Soraya Valencia, principale du collège
- Coralie Mallard, adjointe gestionnaire
- Delphine Van Wetter, CPE, formatrice pHARe
- Aline Bernhard, professeure documentaliste
- Apolline Perret, infirmière scolaire
- Virginie Denis, AED
- Sabien Duportail, agent de maintenance et agent prévention

Les enseignants

- Isabelle Janicot-Fraizier, professeure principale
- Myriam Jacquet, professeure principale
- Fabienne Forquet, professeure principale
- Marie-Hélène Bonnet, référente EDD et professeure principale

Les   l  ves

- Florine Br  vot, CDJ, ambassadrice harcèlement et m  diateuse, élève de 3^e
-   l  ssa Foignot, ambassadrice harcèlement, élève de 4^e

- Renaud Gauche, représentant d'élèves au CA et ambassadeur harcèlement, élève de 5^e
- Ombeline Lodonou-Oke, éco-déléguée, médiatrice, ambassadrice harcèlement, élève de 3^e
- Maïa Naigeon, ambassadrice harcèlement, élève de 5^e
- Rayan Aït-El-Machkouri, ambassadeur, élève de 5^e

- **Lycée professionnel Antoine, Chenôve**

Les élèves

- Alix Besson, 1^{ère} année de BTS management opérationnel de la sécurité
- Lylou Delval, première professionnelle logistique, CVL, interne
- Mathéo Caillon, seconde professionnelle logistique
- Bérénice Bulfay, première professionnelle métiers de la sécurité, interne
- Mathéo Riblet, première professionnelle métiers de la sécurité
- Youssouf Ouattara, seconde professionnelle pilote de ligne de production
- Ilyes Moumou, troisième prépa-métiers

Les professeurs principaux

- Fouad Addou, professeur lettres - histoire-géographie - EM
- Yohann Silvano Baggetto, professeur d'éducation physique et sportive
- Karim Benhadda, professeur de production
- Nathalie Jalil, professeure de français langue seconde, responsable UPE2A
- Déborah Lagagneux, professeure de mathématiques sciences
- Mme Naret, professeure de logistique

Vie scolaire, pôle santé-social

- Isabelle Hazard-Garnier, infirmière scolaire
- Lorène Lanaud, CPE
- Karine Melet, CPE
- Sandra Riesenmey, assistante d'éducation
- Laurence Blanch, agent d'accueil
- Sylvie Planchon, psychologue de l'éducation nationale

Académie de La Réunion

- **Lycée Jean Joly, La Rivière**

- Lionel Mailfert, proviseur
- Sébastien Preynat, proviseur adjoint
- Nathalie Le Mignant, conseillère pédagogique départementale (retraitée)
- Francine Comare, IA-IPR, chargée du dossier « tutorat »
- Olivier Rostand, professeur, chargé de la formation au tutorat

Académie de Lille

- **Rectorat**

- Valérie Cabuil, rectrice de la région académique Hauts-de-France, rectrice de l'académie de Lille, chancelière des universités
- Olivier Cottet, IA-DASEN Nord
- Hervé Teirlynck, directeur de cabinet

Pôle EVS, valeurs de la République

- Régis Verhaege, CT-EVS
- Frédéric Brévart, IA-IPR EVS
- Yann Courtois, directeur de cabinet adjoint, référent harcèlement
- Marie-Pierre Longelin, CT-AS, référente harcèlement
- Séverine Lhermitte, chargée de mission EAVR
- Mathieu Clouet, IA-IPR d'histoire-Géographie, référent académique Valeurs de la République

Pôle formation

- Michel Gosse, directeur de l'EAFC
- Sébastien Jakubowski, directeur de l'INSPE de Lille

Pôle RH

- Paul-Éric Pierre, secrétaire général d'académie
- Christelle Derache, SGAA-DRH
- Catherine Chenu, DRH adjointe, référente du pôle Santé/QVCT
- Emmanuel Moustiez, chef du bureau RH de proximité et accompagnement des personnels
- Maria-José Beltrand, médecin de prévention

Équipes mobiles de sécurité (EMS) + PVS

- Guillaume Roux, PVS Nord
- Aurélie Queva, PVS Pas-de-Calais
- Marie-Annick Deroide, EMS Nord
- Henrick Maginelle, EMCS Pas-de-Calais

Corps d'inspection

- Marie-Françoise Godon, doyen des IEN 1^{er} degré
- Albin Cattiaux, IA-IPR espagnol, doyen des IA-IPR
- Pierre Leducq, IEN lettres-anglais, doyen des IEN ET-EG-IO
- Carole Brest, IEN économie-gestion, vice-doyen des IEN ET-EG-IO
- Laurent Duhaupas, IA-IPR anglais, CARDIE
- Mathieu Clouet, IA-IPR histoire-géographie, référent valeurs de la République et co-référent laïcité
- Stéphane Henry, IA-IPR histoire-géographie, référent mémoire et citoyenneté, référent lutte contre les LGBTphobies

• Collège Simone de Beauvois, Villeneuve-d'Ascq

- Audrey Quoniou, principale
- Isabelle Mercier, principale adjointe
- Nathalie Fauquet, directrice de SEGPA
- Sarah Mecarelli, CPE
- Julien Pruvost, professeur d'anglais
- Bernard Smogor, professeur de physique-chimie
- Abdelsalam Habchi, professeur histoire-géographie
- Corinne Helin, professeur d'anglais
- Benjamin Rochette, professeur d'EPS
- Patrick Petitprez, assistant de vie scolaire
- Patricia Lanten, PsyEN EDO

- Estelle Deschutter, professeur documentaliste
- Valérie Coll, professeur de mathématiques
- Emmanuelle Vanoorenberghe, professeur d'histoire-géographie
- Philippe Prevost, professeur des écoles en SEGPA
- Fabienne Vancamelebecke, infirmière
- Sarah Croes, assistante sociale
- **École Ariane Capon (circonscription Lille 1 Nord)**
 - Nicolas Rousseau, directeur de l'école
 - Amélie Debarge, professeur des écoles en cycle 1
 - Caroline Henry, professeur des écoles en cycle 2
 - Charlotte de Decker, professeur des écoles en cycle 3
- **Circonscription Lille 1 Nord**
 - Patrice Gaspard, IEN
 - Stéphanie Boucher, CPC
 - Lucie Gapski, CPC

Académie de Lyon

- **Rectorat**
 - Annabelle Ravn, directrice de cabinet du recteur
 - Damien Durand IPR EVS référent académique harcèlement pilote le CAESCE
 - Vincent Camet, IA IPR EVS, référent évaluation des établissements
 - Johan Gillet, CTEVS
 - Thomas Hubert, CTEVS
 - Myriam Mazoyer, vice-doyenne du collège des IEN ET-EG-IO
 - Messaoud Louchaeria, vice-doyen du collège des IEN ET-EG-IO
 - Corinne Bennucci vice doyenne du collège des IA-IPR
 - Didier Gruson, conseiller technique prévention et sécurité, responsable de l'EMAS
 - Stéphanie de Saint-Jean, DRH de l'académie de Lyon
 - Tony Pru'hon, conseiller technique service social du recteur
 - France Imler-Weber, médecin conseiller technique du recteur
 - Patricia Lacroix, infirmière conseiller technique du recteur
 - Didier Quef, directeur de l'EAFC
 - Pierre Chareyron, directeur de l'INSPÉ de Lyon
 - Catherine Durand, référente radicalisation
 - Violaine Laprononciere, référente académique valeurs de la République
 - Cyrille Seguin, IA-DAASEN du Rhône
- **Cité scolaire privée, Notre-Dame de Bellegarde, Neuville-sur-Saône**
 - Gilles Brousse, chef d'établissement
 - Catherine Redon, cheffe d'établissement de l'école primaire
 - Frédéric Lemarie, responsable des 6^e et 5^e
 - Marie-Odile Bottazzi, responsables des 4^e
 - Emmanuelle Perbet, responsable des 3^e et seconde
 - Denis Rivloier, responsable des 1^{ère} et terminale
 - Frédérique Baviere, infirmière

- Dominique Jacinto, infirmière
- Daniel Naime, responsable de la vie scolaire
- Loïc Reynaud, Responsable de la vie scolaire
- Élodie Curtet, personnel de vie scolaire
- Florence Dallarosa, agent d'accueil
- Delphine Maestre, professeur EPS, pilote de la cellule « Vigilance partagée » et formatrice
- Corine Jacob, professeure d'anglais
- Caroline Eredon-Jay, secrétaire
- Delphine Caillot, professeure d'arts plastiques
- Lou Asencio, élève de terminale, ambassadrice
- Laura Demesy, élève de terminale, ambassadrice
- Loan Mollicone, élève de terminale, ambassadrice
- Romain Gervais, élève de 3^e
- Charlotte Grimm, élève de 3^e
- Apolline Girerd, élève de 4^e
- Estéban Morais, élève de 4^e

- **Lycée Albert Camus - Sermenaz, Rillieux-la-Pape, 8 mars 24**

Équipe de direction

- Alexandre Falcioni, secrétaire général agent comptable
- Marc Malmed, proviseur adjoint
- Philippe Rondot, proviseur adjoint
- Christophe Rochas, proviseur

Vie scolaire et pôle santé-social

- Pauline Joassard, infirmière, 4 j par semaine
- Magali Panuel, assistante sociale, 3 j par semaine
- Marion Gennesseaux, psyen, 2 j par semaine
- Naila Hamadi, CPE depuis 3 ans dans l'établissement
- Margo Soleilhac, AED, temps plein
- Nathalie Veny, agent d'accueil présente depuis 28 ans

Les élèves

- Camille, présidente MDL, terminale G
- Martial, CVL, 1^{ère} G
- Hugolin, 1^{ère} métiers de la sécurité
- Aymeric, BTS management opérationnel de sécurité
- Manon, terminale G
- Vasconcelos, 1^{ère} STMG

Les enseignants

- Élise Huet, CPE, référente vie lycéenne, cordo.Phare
- Audrey Dupont, coordo.MLDS, Phare
- Isabelle Bourdier, PP seconde Gt, référente valeurs de la République
- Gloria Potier, PP TG, chargée de mission d'inspection, Phare
- Anne-Marie Demange, professeur documentaliste, pHARe
- Mabil Megherbi, PP BTS MOS, pHARe

- Sarah Zorman, PP 3^e PM

- **Lycée la Martinière, Monplaisir**

Pôle vie scolaire, santé

- Estella Santos, infirmière scolaire
- Christine Lièvre-El-Ghazi, CPE
- Emmanuelle Loucif, CPE
- Marie-Caroline Flecher, AED
- Véronique GUEYE, agent d'accueil

Professeurs et CPE

- Emmanuelle Loucif
- Julie Cailleaux, SPC
- Sylvie Corbel-Copin, SPC en CPGE
- Isabelle Hutin, lettres
- Gilles Pelerin, STI
- Nathalie Heurtault, histoire-géographie
- Marie-Laure Lebon, histoire-géographie
- Céline Pauchard, STI

Délégués élèves

- Zoé Girod, 2^{nde} 05
- Nolann Vidalie, 1G3
- Fabien Chatelan, TG3
- Ethane Coppin, 1STI2D2

Équipe de direction

- Bruno Bigi, proviseur
- Hélène Assier, proviseure adjointe 2nd cycle
- Gisèle Villard, proviseure adjointe 3^e cycle

Académie de Montpellier

- **Rectorat**

- Steve Barbet, directeur de cabinet de la rectrice
- Valérie Bouchet, directrice de l'EAFC
- Jean-Marc Castel, EMS de l'Aude
- Hervé Combet, directeur de cabinet du DASEN de l'Hérault
- Franck Decombas, directeur pédagogique de l'EAFC
- Vincent Desoutter, directeur du cabinet du DASEN du Gard
- Vincent Dupayage, IA-IPR EVS
- Corinne Grasset, IEN 1^{er} degré Carré Régional dans le Gard, réf. départementale harcèlement
- Laurent Gouze, secrétaire général adjoint - DRH
- Christophe Nicolas Hévin, conseiller de prévention, DSDEN de l'Hérault
- Christophe Lung, directeur de l'INSPÉ
- Sylvaine Mailho, IENA du DASEN de l'Aude
- Patrick Mascaro, conseiller technique sécurité de la rectrice
- Christophe Maury, DASEN du Gard

- Florence Moyat, cheffe de cabinet du DASEN de l’Aude
- Frédéric Poirier, SG de la DSDEN l’Aude
- Laurence Riche-Dorlencourt, CT EVS
- Marion Rihac, IA-IPR SVT, référente CNR, référente EPSa
- Isabelle Romig, conseillère technique service social
- Laure Ros, PRAG, FDE (Faculté de Montpellier)
- Jean-Yves Sauli, chef de l’EMAS, conseiller sécurité adjoint de la rectrice
- Alexandre Seoane référent départemental Harcèlement DSDEN de l’Hérault

Corps d’inspection

- Hélène Micoud, doyenne des IEN ET-EG-IO
- Thierry Duclerc, doyen des IA-IPR
- Frédéric Miquel, responsable du CASNAV
- Christian Sarboni, IEN ET-EG
- Chrislaine Gil, IEN ET-EG-anglais-lettres

Pôle vie scolaire

- Thierry Meslet, division vie éducative, des élèves, des écoles et des établissements
- Caroline Rouiller, DAVLC
- Laurence Lucereau, conseillère technique, infirmière

• École Ronsard

- Mary-Élise Dubel, IEN
- Caroline Marmignon, CPC numérique math sciences, référente pHARe
- Émilie Champetier, CPD
- Véronique Viala, CPD, coordinatrice réseau REP, sécurité
- Aurélie Pircar, directrice de l’école
- Olivier Charlot, professeur des écoles
- Carola Marchand, professeure des écoles
- Graziella Cortine, ASH
- Anne Mesnage, professeure des écoles

• Collège Louis Germain

Équipe de direction

- Bertrand Fleury, principal
- Naïma Grad, principale adjointe

Agents

- Mélanie Fauvelet, secrétaire générale
- Yann Grandel, agent

Équipe vie scolaire

- Héloïse Valezy, CPE
- Rabih Mégherat, AED
- Yann Monfeugas, AED

Professeurs et psyEN

- Élisabeth Albertini, SVT
- Fabien Bancel, SP (référent bien-être)

- Sylvie Baron, anglais
- Isabelle Joyeux, HG
- Delphine Sordes, lettres (référente bien-être)
- Lola Glock, PsyEN

Élèves

- Héloïse Picoh, élève de 6^e
- Jordane Lafon, élève de 5^e
- Djibril Endambo Condamine, élève de 4^e
- Lucia Lautier, élève de 3^e

• Collège Simone Veil

Équipe de direction

- Joël Planes, principal
- Farouk Aït Ouaret, principal adjoint

Professeurs et CPE

- Franck Rodriguez, CPE
- Laurent Ramonatxo, CPE
- 5 professeurs
- 6 élèves de 4^e et 3^e

• Lycée Marc Bloch, Sérignan

Direction, vie scolaire, pôle santé-social

- Xavier Michélis, proviseur, membre du pôle académique valeur de la République
- Corinne Madrange, proviseure adjointe
- Sabine Leroux, proviseure adjointe
- Patrick Garcia, DDFPT
- Xavier Gaillard, DDFPT
- Marie Piquart, secrétaire générale
- Sabrine Hège, infirmière
- Magali Darsa, assistante sociale

Équipe vie scolaire

- Charlotte Vrignaud, CPE
- Marion Mazouzi, CPE
- Stéphanie Da Costa, AED
- Grégory Mota, AED
- Corinne Maison, agent d'accueil

Professeurs

- Anne Mesnage, professeure des écoles
- Hélène Ricquart, professeure d'histoire-géographie
- Laurence Verrier Turpin, professeure d'anglais
- Lionel Falcou, professeur de lettres
- Matthieu Ruiz, professeur d'éco-gestion
- Christophe Vrévin, professeur d'éco-droit

Élèves de première

- Sixtine Balay, Pauline Bonnet La Torre, Maxence Terrasse Belhakdar, Daniel Nascimento,

Élèves de terminales

- Madyson Panchau, Héloïse Gomez, Mattéo Brunel-Aranaud

• **Lycée Saint-Vincent de Paul, Nîmes**

Direction et vie scolaire

- Frédéric Loquet, directeur
- Christine Dornaud, adjointe de direction pour le LP
- Virginie Ruel, adjointe de direction pour le pôle supérieur
- Jennifer Mac Langlin, responsable vie scolaire pour le LGT
- Serge Julita, responsable vie scolaire pour le LP
- Siham Sanya, responsable vie scolaire pour le pôle supérieur
- Sandrine Nicols, responsable des services administratifs et financiers
- Gisèle Jean-Marie, adjointe en pastorale
- Laury Louche, agent d'accueil
- Gabriel d'Arnal, Thierry Hippolyte, Sandrine Marcellin, Manuel Fernando, Cassandra Dubreuil, éducateurs de vie scolaire

Élèves

- Zoé Vanniere, élève de DCG3
- Minh Traniene, élève de terminale
- Louna Mouret, élève de terminale
- Leoti Pigeat, élève de BTS

Professeurs

- Sylvie Bouteille, professeure principale de 1STMG
- Laure Brocard, professeure principale de 1MCV
- Fanchon Leynaud, professeure principale de 1G
- Séverine Bousquet, professeure principale 1ASSP
- Julie Ducassy, professeur d'économie gestion
- Cécile Noguier, professeur d'espagnol

• **Lycée Jean Jaurès, Saint-Clément-de-Rivière**

Direction, vie scolaire, pôle santé-social

- Arnaud Sobczyk, proviseur
- Vincent Benchetrit, proviseur adjoint
- Ambre Benassoui, proviseure adjointe (aide à la direction)
- Sylvie Roucoules, secrétaire générale
- Corinne Carcenac, infirmière
- Laurence Vincent, AS
- Said Hammiche, CPE
- Najwa Jalal, AED
- Nathan Vignaud, AED
- Claude Buring, agent d'accueil

Élèves

- Sara Hadj Ali, élue CVL –TG
- Louise Durand, élue CVL – TG
- Lilou Llados, déléguée – 2nd GT
- Lina Mehdaoui – déléguée – 2nd pro
- Fabienne Pires, référente Phare et CPE

Professeurs

- Géraldine Palancade, enseignante qui suit la formation pHARe et PP 2^{nde}, professeure d'EPS
- Fabrice Roux, PP 2^{nde}, professeur de lettres
- Andrea Lopez, PP 1^{ère}, professeure d'économie-gestion
- Christelle Justes, PP terminale et 2GT, professeure de mathématiques

Académie de Paris

• Rectorat

CT EVS + IA-IPR EVS référents harcèlement et valeurs de la République et référent radicalisation, expert radicalisation Équipe mobile de sécurité

- Mme Carine Trividic, directrice de cabinet
- M. Benoît Gobin, directeur adjoint de cabinet
- Mme Cécile Lebrun, CT PVS
- Mme Caroline Veltcheff, IA-IPR EVS, référente lutte contre le harcèlement – programme pHARe
- Mme Véronique Grandpierre, conseillère technique laïcité, faits religieux et valeurs de la République
- M. Laurent Paris, conseiller sécurité, responsable de l'EMAS

EAFC et INSPÉ

- François Mouttapa, EAFC
- Alain Frugiène, INSPÉ et président du réseau des INSPÉ

1^{er} degré

- Véronique Lafarge Villain, en charge du dispositif PHARE 1^{er} degré, IEN – ex IEN ASH
- M. Dominique Lassagne, IEN 1^{er} degré – référente valeurs de la République
- Françoise Sammut, IEN 1^{er} degré mission sciences
- Mme Katia FRIC, IEN 1^{er} degré

Pôle santé social et développement compétences psychosociales

- Dr Véronique Massin, CT secteur médical
- Sophie Piwowarczyk, CT secteur social
- Fatima Kinani, directrice de Lab'Sorbonne – CARDIE
- Marie Bechet, CT secteur infirmier

DASEN 1^{er} degré et DASEN 2nd degré

- Jean-François Barle, DASEN en charge des lycées et de la liaison avec l'enseignement supérieur
- Édouard Berteaux, DAASEN en charge des lycées et de la liaison avec l'enseignement supérieur
- Christelle Gautherot, DASEN en charge des écoles et des collèges
- Sébastien Tavergne, DAASEN en charge des collèges
- Florence Mary, A-DASEN en charge des écoles

RH

- Thibaut Pierre, SGA en charge des RH
- **Collège Aimé Césaire, Paris 18^e**
 - Vincent Collombier, principal
 - Élise Cledat, principale adjointe
 - Jenny Fanfard Jacquens et Damien Moizan, CPE
 - Cassandra Kedie, assistante prévention et sécurité
 - Caroline Germain, professeure d'anglais, référente pHARe de l'établissement
 - Les professeurs principaux porteurs de projets

• École maternelle Saïda

- Mme Henon, IEN de circonscription
- Nathalie Magnard Beloch, CPC départementale de Cap maternelle
- Mme la directrice

• Lycée professionnel Rostand, Paris 18^e

- Jérôme Herbrich, proviseur
- Équipe de professeurs

Académie de Toulouse

• Rectorat

Vie scolaire et Carré régional

- David Marcos et Filipe Antunes, conseillers techniques EVS
- Hicham Zaim, coordonnateur IA-IPR EVS
- Alexandra Leuliette, directrice de cabinet recteur

Pôle civique

- Cédric Marty, directeur du pôle civique (IA IP HGéo)
- Fabrice Pappola, référent acad val République
- Jodie Lindemann, coordinatrice équipe acad valeurs de la République
- Virginie Selmi, référente harcèlement

Doyens des corps d'inspection 1D et 2D

- Jérémy Paul, doyen des IA-IPR
- Virginie Rubira, doyenne des IEN ET-EG
- Nathalie Badorc, doyenne 1^{er} degré et référente EN IEF, formatrice Val Rep

Inspecteurs référents

- Béatrice Frottier, IEN ET-EG, chargée de mission académique pour le dossier secourisme et les formations sur la sécurité
- Jean-René Joly, IA-IPR EVS, référent académique radicalisation
- Karel Dassonville, IA-IPR SVT, membre du groupe de pilotage académique « Santé social »

EMS et ELCS

- Benjamin Moliniez, directeur de l'équipe mobile de sécurité depuis mars 2023 ; formation de gestion crise
- Chrystèle Martinie, chargée de mission au cabinet du recteur et correspondante fonctionnelle ELCS
- Laurent Mach, DRH

Pôle santé-social

- Ingrid Desplats, infirmière, conseillère technique
- Alexandra Arnaud, médecin, conseillère technique

• Collège Vauquelin

Équipe de direction

- Jean Chevalier, principal
- Patricia Gonzalez, principale adjointe

Pôle vie scolaire et santé et coordination premier degré

- Catherine Vandeckerkhove, infirmière
- Anna Mare, assistante sociale
- Marjorie Alba, Psy-EN
- Jérôme Duchateau, CPE
- Audrey Castagnino, CPE
- Camila Ducrocq, AED
- Lottie Amouroux, APS
- Ethel Barnabé, coordinatrice réseau REP+ et REP

Délégués élèves

- Aubin Lemarié, Gaïa Collé, Naïma Houmadi, Jeanne Courivaud, Adam Harif, Colin

Professeurs principaux – des coordonnateurs de niveaux

- Stéphanie Erdn, (PP 5^e, référente EDD et Cordées), SVT
- Eva Filippi (professeur ULIS niveau 5^e-3^e)
- Fabrice Arnaud (PP3^e, projet numérique et développement durable) maths
- Christophe Gailli (PP3^e, SVT et coordonnateur 3^e)
- Céline Cazaban (PP 4^e, lettres modernes, coordonatrice UPE2A)
- Céline Curtaud (professeur histoire-géographie, formatrice, inclusion, CNRD) ; prof ressources AESH
- Thibault Landié (PP et coordonnateur 6^e, mathématiques, référent pHARe)

• École Angela Davis, Ramonville St Agnès

Équipe de circonscription

- Sylvie Estivals (IEN circonscription HG)
- Isabelle Zamar, enseignante ressource vie scolaire – membre de l'équipe ressource pHARe
- Emmanuelle Calles, conseillère pédagogique - membre de l'équipe ressource
- Audrey Engalenc, conseillère pédagogique - numérique
- Laurence Sanchez, conseillère pédagogique
- Véronique Martines, directrice

Enseignantes

- Christine Villetorte (CE1-CM2, depuis 6 ans)
- Cécilia Huet, (CP-CM1, ouverture école)
- Laetitia Bessoule, (enseignantes CE2-CM1, depuis ouverture école il y a 8 ans et adjointe)
- Cécile Rumeau (en CE2-CM1)

- **Lycée Sixte, Vignon**

Équipe de direction

- Thierry Hivet, proviseur
- Lionel Escat, directeur délégué à la formation professionnelle et technologique
- Emmanuelle Vidor, gestionnaire

Professeurs constituant l'équipe pHARe

- Stéphanie Marcon
- William Faduilhe
- Sylvie Marche
- Valérie Morel
- Ludovic Delaporte
- Arnaud Chouquet

Équipe éducative

- Marie Larrieu assistante sociale scolaire
- Marie Baudre, infirmière scolaire
- Noémie Allart, psychologue de l'éducation
- Yoann Apiou, CPE
- Véronique Darricarrere, CPE
- Yana Bedouret, assistante d'éducation
- Dominique Laurençon, assistant d'éducation
- Sandrine Biez

Élèves délégués au CVL

- Mathieu Catala-Bles
- Rémy Collonge
- Kylian Barra
- Michel Jolly
- Astrid Pastre

Questionnaire destiné

aux référents harcèlement des écoles et établissements

Mission IGÉSR « Enseigner et apprendre en confiance et sécurité. Évaluation de pHARe »

(Durée nécessaire pour répondre au questionnaire : 6 à 8 mn)

À renseigner au plus tard le 30 avril

À noter : dans le questionnaire, l'expression « d'auteur présumé » est utilisée pour désigner l'élève suspecté d'être l'auteur d'une situation de harcèlement

1) Votre identité professionnelle

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> personnel de direction | <input type="checkbox"/> infirmier(e) |
| <input type="checkbox"/> IEN 1 ^{er} degré | <input type="checkbox"/> assistant(e) social(e) |
| <input type="checkbox"/> CPC référent harcèlement | <input type="checkbox"/> AED |
| <input type="checkbox"/> directeur d'école | <input type="checkbox"/> AESH |
| <input type="checkbox"/> enseignant référent harcèlement | <input type="checkbox"/> PsyEN |
| <input type="checkbox"/> CPE | <input type="checkbox"/> autre (préciser) : |

2) Lieu d'exercice

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> école maternelle |
| <input type="checkbox"/> école élémentaire |
| <input type="checkbox"/> collège |
| <input type="checkbox"/> LGT |
| <input type="checkbox"/> LP |
| <input type="checkbox"/> LPO |
| <input type="checkbox"/> EREA |
| <input type="checkbox"/> circonscription |
| <input type="checkbox"/> autre (préciser) : |

3) Participation à la formation pHARe

Vous avez suivi la formation pHARe : Oui Non En cours

4) Nombre de situations de harcèlement traitées depuis le début de l'année

- 0
- 1 à 10
- > 10

5) Appréciation de l'efficacité des méthodes (outils, techniques, démarches, etc.) utilisées pour PRÉVENIR le harcèlement

*Indiquez, pour chaque méthode que vous avez utilisée, votre appréciation quant à son degré d'efficacité.
(Efficacité = diminution significative du nombre de situations de harcèlement)*

- **Élèves ambassadeurs** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Veille et dialogue de l'équipe vie scolaire** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Engagement, veille et dialogue de toute l'équipe pédagogique** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Sensibilisation des élèves au harcèlement, ses enjeux** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Sensibilisation des élèves et parents au harcèlement, ses enjeux** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Formation des élèves aux compétences psychosociales** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Médiation par les pairs** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Diffusion d'une liste d'« adultes référents » à qui parler** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Théâtre forum** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Animation d'un espace de parole** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Formation des élèves à la communication non-violente** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Formation des élèves au respect d'autrui** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Jeu d'évasion (Escape Game) harcèlement** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Formation d'élèves sentinelles** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Formation des élèves délégués sur le harcèlement** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Création d'affiche(s) sur le harcèlement** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Création de vidéo(s) sur le harcèlement** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Témoignage d'élèves ou anciens élèves ayant été harcelés** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Formation des élèves à des méthodes d'auto-défense verbale** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Actions de prévention menée sous l'impulsion des CVS ou CVL**

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

Autre méthode utilisée avec succès :

6) Appréciation de l'efficacité des méthodes (outils, techniques, démarches, etc.) utilisées pour TRAITER les situations de (cyber)harcèlement récentes

Indiquez pour chaque méthode que vous avez utilisée votre appréciation quant à son degré d'efficacité. (Efficacité = permet l'arrêt de la situation de harcèlement)

- **« Écoute active » uniquement avec la victime** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **« Écoute active » uniquement avec l'auteur présumé** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- « **Écoute active** » uniquement avec les témoins Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- « **Écoute active** » avec chaque protagoniste Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Entretien de médiation-confrontation avec les protagonistes** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Méthode de préoccupation partagée** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Partage d'informations** (ENT) sur le suivi de la situation de H. Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Boîte aux lettres (mot d'un élève) + entretien** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Groupe de parole** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Cercle de justice restaurative** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Commission éducative** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Punition/sanction** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Intervention du (de la) directeur(ice)/chef(fe) d'établissement** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Intervention de l'équipe mobile de sécurité** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Rappel de la Loi** Utilisée Jamais utilisée
 Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

Autre méthode utilisée avec succès :

7) **Appréciation de l'efficacité des méthodes (outils, techniques, démarches, etc.) utilisées pour TRAITER les situations de (cyber) harcèlement existant depuis plusieurs mois**

Indiquez pour chaque méthode que vous avez utilisée votre appréciation quant à son degré d'efficacité.
(Efficacité = permet l'arrêt de la situation harcèlement)

- « **Écoute active** » uniquement avec la victime Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- « **Écoute active** » uniquement avec l'auteur présumé Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- « **Écoute active** » avec chaque protagoniste Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Entretien de médiation-confrontation avec les protagonistes** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Méthode de préoccupation partagée** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Partage d'informations (ENT)** sur le suivi de la situation de H. Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Boîte aux lettres (mot d'un élève) + entretien** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Groupe de parole** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Cercle de justice restaurative** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Commission éducative** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Punition/sanction** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Intervention du(de la) directeur(ice)/chef(fe) d'établissement** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Intervention de l'équipe mobile de sécurité** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

- **Rappel de la Loi** Utilisée Jamais utilisée

Pas efficace Peu efficace Moyennement efficace Efficace Très efficace

Autre méthode utilisée avec succès : ...

8) Cyberharcèlement

Les méthodes de PRÉVENTION du cyberharcèlement sont-elles les mêmes que pour le harcèlement ? Oui

Non

Si non, quelles sont celles utilisées ?

Les méthodes de DÉTECTION du cyberharcèlement sont-elles les mêmes que pour le harcèlement ? Oui

Non

Si non, quelles sont celles utilisées ?

Les méthodes de TRAITEMENT du cyberharcèlement sont-elles les mêmes que pour le harcèlement ? Oui

Non

Si non, quelles sont celles utilisées ?

Questionnaire destiné au « référent académique harcèlement »

Mission IGESR « Enseigner et apprendre en confiance et en sécurité. Évaluation de pHARe »

A renseigner au plus tard le 30 avril

Ces questions visent à évaluer la mise en œuvre des 8 piliers de pHARe dans l'académie.

1) Mesurer le climat scolaire

Quel est le pourcentage d'écoles ayant fait passer une enquête locale de climat scolaire ?

Quel est le pourcentage de collèges ayant fait passer une enquête locale de climat scolaire ?

Quel est le pourcentage de LGT et LPO ayant fait passer une enquête locale de climat scolaire ?

Quel est le pourcentage de LP ayant fait passer une enquête locale de climat scolaire ?

(Possibilité de répondre par des fourchettes de pourcentages)

2) Prévenir les phénomènes de harcèlement

Quelles méthodes sont les plus utilisées pour prévenir le harcèlement dans les écoles ? *(Les classer de la plus à la moins utilisée)*

Quelles méthodes sont les plus utilisées pour prévenir le harcèlement dans les collèges ? *(Les classer de la plus à la moins utilisée)*

Quelles méthodes sont les plus utilisées pour prévenir le harcèlement dans les LGT ? *(Les classer de la plus à la moins utilisée)*

Quelles méthodes sont les plus utilisées pour prévenir le harcèlement dans les LP ? *(Les classer de la plus à la moins utilisée)*

Quelles principales difficultés, quels freins les équipes du premier degré rencontrent-elles pour prévenir le harcèlement ? *(5 lignes maximum)*

Quelles principales difficultés, quels freins les équipes de collèges rencontrent-elles pour prévenir le harcèlement ? *(5 lignes maximum)*

Quelles principales difficultés, quels freins les équipes de LEGT rencontrent-elles pour prévenir le harcèlement ? *(5 lignes maximum)*

Quelles principales difficultés, quels freins les équipes de LP rencontrent-elles pour prévenir le harcèlement ? *(5 lignes maximum)*

Les équipes du 1^{er} degré parviennent aujourd’hui à prévenir le harcèlement de manière :
Très insuffisante□ Insuffisante□ Moyennement satisfaisante□ Satisfaisante□ Très satisfaisante□

Les équipes de collège parviennent aujourd’hui à prévenir le harcèlement de manière :
Très insuffisante□ Insuffisante□ Moyennement satisfaisante□ Satisfaisante□ Très satisfaisante□

Les équipes de LGT parviennent aujourd’hui à prévenir le harcèlement de manière :
Très insuffisante□ Insuffisante□ Moyennement satisfaisante□ Satisfaisante□ Très satisfaisante□

Les équipes de LP parviennent aujourd’hui à prévenir le harcèlement de manière :
Très insuffisante□ Insuffisante□ Moyennement satisfaisante□ Satisfaisante□ Très satisfaisante□

Quelles recommandations formuleriez-vous pour améliorer la prévention du harcèlement ?
(5 lignes maximum)

3) Former une communauté protectrice de professionnels et de personnels pour les élèves

Quelles modalités de formation continue ont été privilégiées par l’académie ? (5 lignes maximum)

Quel est le taux de personnels formés dans le premier degré ?

Quel est le taux de personnels formés dans les collèges ?

Quel est le taux de personnels formés dans les LGT ?

Quel est le taux de personnels formés dans les LP ?

(Possibilité de répondre par des fourchettes de taux)

Quels sont les éléments de satisfaction des personnels concernant la formation dans le 1^{er} degré ? (5 lignes maximum)

Quels sont les éléments de satisfaction des personnels dans les collèges ? (5 lignes maximum)

Quels sont les éléments de satisfaction des personnels dans les LGT ? (5 lignes maximum)

Quels sont les éléments de satisfaction des personnels dans les LP ? (5 lignes maximum)

Quelles difficultés l’EAFC rencontre-t-elle ? (5 lignes maximum)

Quelles recommandations formuleriez-vous pour améliorer la formation des personnels ?
(5 lignes maximum)

4) Intervenir efficacement sur les situations de harcèlement.

Quelles réussites, quels facteurs d’efficacité et quels freins constatez-vous dans le traitement des situations de harcèlement ? (spécifier pour chaque point les niveaux concernés : primaire, collège, LGT, LP ; joindre des exemples de documents : protocole, convention avec un procureur, etc. ; répondre par deux ou trois éléments essentiels)

- Processus et circuits de signalement

Réussites :

Facteurs d’efficacité :

Freins :

- Mobilisation de l’équipe ressource ;

Réussites :

Facteurs d’efficacité :

Difficultés / Freins :

- Application des textes règlementaires et juridiques ;

Réussites :

Facteurs d’efficacité :

Difficultés / Freins :

- Organisation et structuration du traitement des situations ;

Réussites :

Facteurs d’efficacité :

Difficultés / Freins :

- Suivi des situations.

Réussites :

Facteurs d'efficacité :

Difficultés / Freins :

Quelles méthodes sont les plus utilisées pour traiter les situations de harcèlement dans les écoles ? *(Les classer de la plus à la moins utilisée)*

Quelles méthodes sont les plus utilisées pour traiter les situations de harcèlement dans les collèges ? *(Les classer de la plus à la moins utilisée)*

Quelles méthodes sont les plus utilisées pour traiter les situations de harcèlement dans les LGT ? *(Les classer de la plus à la moins utilisée)*

Quelles méthodes sont les plus utilisées pour traiter les situations de harcèlement dans les LP ? *(Les classer de la plus à la moins utilisée)*

Les équipes du 1^{er} degré parviennent aujourd’hui à traiter les situations de harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Les équipes de collège parviennent aujourd’hui à traiter les situations de harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Les équipes de LGT parviennent aujourd’hui à traiter les situations de harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Les équipes de LP parviennent aujourd’hui à traiter les situations de harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Quelles recommandations principales formuleriez-vous pour améliorer l'efficacité du traitement des situations de harcèlement ?

(10 lignes maximum)

5) Associer les parents et les partenaires et communiquer sur le programme.

Les équipes du 1^{er} degré parviennent à associer les parents à la lutte contre le harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Les équipes de collège parviennent à associer les parents à la lutte contre le harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Les équipes de LGT parviennent à associer les parents à la lutte contre le harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Les équipes de LP parviennent à associer les parents à la lutte contre le harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Quelles principales difficultés les équipes rencontrent-elles pour associer les parents et les partenaires et communiquer sur pHARe ? *(5 lignes maximum)*

- Dans le premier degré
- Au collège
- Au LGT
- Au LP

Quelles recommandations formuleriez-vous pour améliorer les partenariats dans la lutte contre le harcèlement ? *(5 lignes maximum par niveau)*

6) Mobiliser les instances de démocratie scolaire (CVC, CVL) et le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement.

Les équipes de collège parviennent à mobiliser les CVC et CESCE pour lutter contre le harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Quels sont les projets sont les plus fréquents ? (5 lignes maximum)

Les équipes de LGT parviennent à mobiliser les CVL et CESCE pour lutter contre le harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Quels sont les projets sont les plus fréquents ? (5 lignes maximum)

Les équipes de LP parviennent à mobiliser les CVL et CESCE pour lutter contre le harcèlement de manière :

Très insuffisante Insuffisante Moyennement satisfaisante Satisfaisante Très satisfaisante

Quels sont les projets sont les plus fréquents ? (5 lignes maximum)

7) Suivre l'impact de ces actions.

Quel est l'impact de ces actions (5 lignes maximum par niveau) :

- dans le 1er degré ?
- en collège ?
- en LGT ?
- en LP ?

Quelles sont les modalités de suivi :

- dans le 1er degré ?
- en collège ?
- en LGT ?
- en LP ?

8) Mettre à disposition une plateforme dédiée aux ressources.

Une plateforme dédiée aux ressources a-t-elle été créée ? Si oui, indiquer le lien :

Que comporte-t-elle ? (5 lignes maximum)

Des pistes d'amélioration sont-elles envisagées ? Si oui, lesquelles ?

Avec nos sincères remerciements pour votre contribution à cette mission de l'IGÉSR.

Fabienne Paulin-Moulard (IGÉSR) et Christophe Marsollier (IGÉSR)

Principaux textes de référence relatifs à la prévention du harcèlement et à la lutte contre ce phénomène depuis 2013

Date	Titre	Mots clés référencés
Circulaire du 14 mai 1996	Relative à la coopération entre le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère de la justice, le ministère de la défense et le ministère de l'intérieur pour la prévention de la violence en milieu scolaire	
Circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000	Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté	
Décret n° 2011-728 du 24 juin 2011	Relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré	
Circulaire n° 2012-136 du 29 août 2012	Assistants chargés de prévention et de sécurité-Missions, recrutement et formation	
8 juillet 2013	Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République	« mise en place d'un environnement scolaire favorable à la santé »
Circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013	Prévention et lutte contre le harcèlement à l'École (circulaire abrogée)	
Circulaire n° 2014-059 du 27 mai 2014	Application de la règle, mesures de prévention et sanctions	
Lettre de la ministre du 11 février 2015	Agissons contre le harcèlement à l'école : courrier de Najat Vallaud-Belkacem aux enseignants	« la lutte contre le harcèlement sous toutes ses formes »
Circulaire n° 2016-116 du 7 septembre 2016	Prix « Non au harcèlement » (prix fondé en 2013)	
Loi du 26 juillet 2019	Loi pour une école de la confiance	« confiance »
Loi n° 2021-1109 du 24 août 2021	confortant le respect des principes de la République dite « loi CRPR »	
Rentrée 2021	Mise en place du Carré Régalien avec 4 angles du Carré : valeurs de la République, radicalisation, violences, harcèlement. (suite au Grenelle de l'éducation)	https://www.education.gouv.fr/un-carré-regalien-dans-chaque-academie-326017
2 mars 2022	Loi visant à combattre le harcèlement scolaire	Harcèlement est un « fléau »
Circulaire de rentrée 2022 du 29 juin 2022	Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être	« bien-être »
Circulaire du 9 novembre 2022	Laïcité à l'École Plan laïcité dans les écoles et les établissements scolaires	
Circulaire du 8 juin 2023, bulletin officiel n° 26 du 29 juin 2023	Plan particulier de mise en sûreté (PPMS)	
Décret n° 2023-782 du 16 août 2023	Décret relatif au respect des principes de la République et à la protection des élèves dans les établissements scolaires relevant du ministre chargé de l'éducation nationale	« protection »
Circulaire du 6 juillet 2023	Une École qui instruit, émancipe et protège	« école qui instruit, émancipe et qui protège »
Circulaire du 2 février 2024 Abroge la circulaire de 2013	Lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue	« il n'y a pas et ne peut pas y avoir de scolarité épanouie si le climat scolaire ne garantit pas cette sécurité et cette sérénité des apprentissages » « priorité absolue »

Bibliographie

- Hattie, J. (2017), *L'apprentissage visible pour les enseignants*, Presses de l'université de Québec.
- CNAM / CNESCO, (2024), Conférence de comparaisons internationales. Le bien-être à l'école. Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ? Synthèse du rapport.
- Bauer A. (2010), Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place des familles, rapport remis au ministre de l'éducation nationale.
- Bellon J-P. & Quartier M., (2020), *Les blessures de l'école. Harcèlement, chahut, sexting : prévenir et traiter les situations*, éditions ESF.
- Bellon J-P., Gardette B., Quartier M., (2023), *Se former en équipe à la lutte contre le harcèlement scolaire*, éditions ESF.
- Bellon J-P., (2024), *Renouer avec l'autorité à l'école. Dix mesures immédiates*, éditions ESF.
- Catheline N., (2016), *Souffrances à l'école. Les repérer, les soulager, les prévenir*, A. Michel.
- Catheline N. (2023), *Le Harcèlement scolaire*, Collection « Que sais-je ? », PUF.
- Debarbieux E., (2016), *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. A. Colin.
- Debarbieux E. & Moignard B. (2022), *À l'école de la défiance*, Rapport pour l'ASL (L'autonome de solidarité laïque).
- Debarbieux E. & Moignard B. (2023), *Ecole primaire, école pour tous ? Enquête auprès des personnels. Évolution 2011-2013*, rapport pour l'ASL (Autonome de solidarité laïque).
- DEPP, Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimisation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018, note d'information, n° 18-33.
- DEPP, Enquête nationale 2018 de climat scolaire et de victimisation auprès des lycéens : le point de vue des élèves internes, note d'information n° 20.19.
- DEPP, Résultats de l'enquête Sivis 2020-2021 auprès des écoles publiques et des collèges et lycées publics et privés sous contrat, note d'information, n° 21.39.
- DEPP, Résultats de la première enquête de climat scolaire et victimisation auprès des élèves de CM1-CM2 : 92,4 % d'entre eux déclarent se sentir « bien » ou « très bien » dans leur école, note d'information, n° 22-08.
- DEPP, 22.31 Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale exerçant en établissement scolaire, note d'information, n° 22.31.
- DEPP, Résultats de l'enquête SIVIS 2021-2022 auprès des écoles publiques et des collèges et lycées publics et privés sous contrat, note d'information, n° 23.02.
- DEPP, 93 % des élèves déclarent se sentir « bien » ou « tout à fait bien » dans leur collège. Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimisation auprès des collégiens pour l'année scolaire 2021-2022, note d'information, n° 23.07.
- DEPP, Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimisation 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré, note d'information, n° 23.15.
- DEPP, Les leviers du bien-être au travail des enseignants du second degré - Les enseignements du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale, note d'information, n° 23.42.

DEPP, Les signalements d'incidents graves dans les écoles publiques et les collèges et lycées publics et privés sous contrat en 2022-2023, note d'information n° 24.04.

Dugas E., Ferréol G. et Normand R., (2024) Le bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ? Rapport de cadrage pour le CNESCO-CNAM.

Galland B., (2011), Le harcèlement à l'école, Retz.

Galand B. & Senden M., (2021), Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature, pratiques psychologiques, volume 27, issue 4, Pages 241-259

Guillerm M., Murat F., Simon C., Traore B., (2024), Premiers résultats statistiques de l'enquête harcèlement 2023, Série Études, document de travail, DEPP, n° 2024-E02.

IGÉSR, Audit « flash » sur le harcèlement à l'école. Rapport de synthèse des notes de l'ensemble des inspecteurs généraux correspondants territoriaux (CTIG) (novembre 2023), (rapport n° 23-23 071C), Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

MENJ, (2024), Guide pratique pour la sécurité des élèves, des personnels et des enceintes scolaires.

OCDE, (2018), Résultats du PISA 2015. Le bien-être des élèves, Vol.3.

Circulaire du 2 février 2024, Lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue.