



CONFÉRENCE INTERCANTONALE  
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE  
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

mandat externe

MARS 2021

# Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands

Questionnements, récurrences, variations et dispositifs de réponse

Lise Gremion, PhD, HEP Vaud

Corinne Monney, PhD, HEP Vaud





# Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands

Questionnements, récurrences, variations et dispositifs de réponse

Lise Gremion, PhD, HEP Vaud

Corinne Monney, PhD, HEP Vaud

## Remerciements

Nous tenons à remercier la CIIP pour sa confiance à ce mandat ainsi que les cadres et directeurs scolaires qui ont accepté de nous recevoir et de nous parler de leurs réalités sans en cacher les difficultés. Leur engagement et leur intérêt pour toutes les thématiques évoquées sont un exemple des forces vives dont dispose l'école pour répondre aux questions qui se posent à elle au travers des comportements qui la perturbent.

Cette publication est un mandat externe confié par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Son contenu n'engage que les auteures et ne reflète pas nécessairement la position institutionnelle de la CIIP.

Toute reproduction est interdite sans accord préalable de la CIIP ou des auteures. Les citations sont autorisées pour autant que les références soient mentionnées.

Cette publication applique les rectifications orthographiques de 1990. Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien de femmes que d'hommes, d'enseignantes que d'enseignants, de professionnelles que de professionnels, de formatrices que de formateurs, etc.

Photo de couverture : Adobe Stock

Graphisme et mise en page : Doris Penot, IRDP

## Résumé

Le mandat CIIP, à l'origine de ce rapport, demandait de répondre aux chefs de service de Suisse romande quant à la *prise en charge des élèves perturbateurs dans les établissements de la scolarité obligatoire*. L'étude descriptive présentée ici a pour objectif d'offrir une vue d'ensemble sur les constats, réflexions, questions et réponses pratiques proposées dans les systèmes scolaires de Suisse romande.

Malgré des faits ponctuels constatés et la mention d'une augmentation de signalements en début de la scolarité, les cadres scolaires s'accordent à dire que les *situations* de perturbation graves restent rares. Par leurs constats, l'essentialisation de l'élève est renvoyée à des situations de perturbations scolaires.

Adossé à d'autres recherches, le rapport propose une réflexion sur la prise en charge des situations de perturbation scolaire et la nécessaire prise en compte holistique des facteurs environnementaux, structurels et relationnels qui contribuent à la prévention de ces perturbations.



# Table des matières

Remarques liminaires .....	7
<b>Le mandat et son orientation.....</b>	<b>9</b>
1. Méthodologie .....	9
1.1 Préparation.....	10
1.2 Entretiens .....	10
1.3 Documentation.....	11
1.4 Analyse et construction du rapport .....	11
<b>Contenu .....</b>	<b>13</b>
2. Dispositifs et prescrits (axe administratif des entretiens).....	14
2.1 Le prescrit: définitions et modifications.....	15
2.1.1 Terminologie .....	15
2.1.2 Insécurité entre changements de rôles et nouveaux rôles .....	17
3. Définitions et décisions (axe pédagogique des entretiens).....	18
3.1 Qui sont les élèves perturbateurs? .....	18
3.1.1 La perturbation « grave » .....	19
3.1.2 La perturbation « ordinaire » .....	20
3.1.3 La prévention des perturbations.....	21
3.1.4 Précocité des signalements un phénomène moins neuf qu'il n'y paraît.....	21
3.2 Mesures proposées .....	23
3.2.2 Mesures internes à l'école avec désignation de l'élève (situations ordinaires) .....	24
3.2.3 Mesures internes et dispositifs informels (situations de prévention) .....	25
3.3 Rôle de l'école et ses acteurs .....	26
4. L'école, la famille et l'intérêt supérieur de l'enfant .....	28
4.1 Collaboration avec les parents .....	28
4.2 Droit de l'enfant .....	30
4.3 Climat scolaire .....	31
<b>Pour aller plus loin .....</b>	<b>35</b>
5. Favoriser l'écoute entre école et département .....	35
5.1 Du point de vue du prescrit.....	35
5.2 Du point de vue de la définition.....	36
5.3 Du point de vue des mesures proposées.....	37
5.4 Du point de vue de l'autonomie et de la créativité des acteurs .....	37
5.5 Du point de vue de la communauté sociale active .....	38
5.6 Du point de vue des publics concernés.....	38
Bibliographie.....	39
Annexe .....	43





## Remarques liminaires

Depuis une vingtaine d'années, une attention nouvelle, alimentée par une médiatisation sans précédent, est portée sur les « perturbations scolaires ». L'instantanéité et la décontextualisation des informations retransmises par les médias contribuent à attirer l'attention sur les « perturbations scolaires » assimilées à des faits divers tragiques et participent à l'augmentation d'une perception plus affûtée mais aussi plus inquiète des « désordres » scolaires. Pour autant, est-ce dire qu'il y a réellement augmentation d'actes délictueux ou de violence dans l'école ?

Du point de vue international et malgré une exacerbation de l'opinion publique autour de faits réels et tragiques, « les études réalisées sur les degrés de violence à l'école ne permettent pas de conclure de façon décisive que le phénomène progresse dans les établissements scolaires d'Europe, même si, dans tous les pays, les médias peuvent donner l'impression inverse » (Gittins, 2006, p.6). Sur la base de données récoltées sur plusieurs années en France, Eric Debarbieux<sup>1</sup> souligne que, « Sur les violences physiques, verbales, les insultes, les bousculades, les chiffres sont les mêmes depuis 2011. Il n'y a pas d'augmentation des faits de violence envers les professeurs ». Aussi, pour comprendre l'intérêt croissant pour les questions « des désordres et des violences scolaires » est-il proposé de lire l'augmentation d'inquiétudes diffuses en regard de changements sociaux plus larges.

*La sensibilité sociale vis-à-vis du recours à la violence (physique en particulier) chez les enfants et les adolescents s'est modifiée dans le sens d'une moindre tolérance, et que ce mouvement s'est accompagné d'une augmentation de l'inquiétude à ce propos. Au final, il n'est pas sûr que trancher la question d'une augmentation ou non des violences à l'école soit un enjeu éducatif majeur. (Galand, 2011, p. 24)*

S'il est légitime de s'inquiéter des perturbations scolaires, il nous paraît également nécessaire de préciser ce qui est entendu par « comportements perturbateurs ». Du point de vue terminologique, à y regarder de près, si les « perturbations scolaires » font écho à des inquiétudes compréhensibles, elles sont aussi communément utilisées comme fourretout commode pour nommer ce qui est diffus, peu défini et recouvrent des situations multiples et variables dans leur gravité perçue. Ces réalités, elles-mêmes souvent peu définies et floues concernent toujours des interactions élève/élève, maître/élève ou école/famille.

Reprises dans les textes des politiques scolaires et des législations, les « perturbations » font référence, par ailleurs, tant à des codes juridiques que médicaux, pédagogiques ou sociaux. Ainsi, les « perturbations scolaires » associées aux « incivilités » (terminologie créée en Amérique du Nord pour étudier en particulier la petite délinquance) renvoient en éducation à des situations d'« indiscipline » ou d'infraction à des règles et normes scolaires ou sociales. Alors que conjuguées avec les « troubles du comportement » (terminologie issue des nomenclatures médicales qu'il s'agisse du DSM ou de la CIF<sup>2</sup>), elles correspondent à une pathologisation. Ce déplacement du pédagogique vers le médical appelle des réponses médicales pour remédier aux « troubles », aux « difficultés » des élèves, voire à leur « désintérêt » ou leurs

<sup>1</sup> Eric Debarbieux, ancien délégué auprès du ministère de l'Éducation nationale en France et président de l'Observatoire Européen de la Violence à l'École, in Le Point 31.10.2017, article de Anna Barteau : *Violence scolaire : « le système est totalement à côté de ses pompes ».*

<sup>2</sup> DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) manuel de classification internationale des troubles mentaux publiée par l'American Psychiatric Association (APA). CIF (Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé) nomenclature publiée par l'OMS (Organisation mondiale de la santé).

« absences ». De fait, quel que soit leur code de référence, les « perturbation scolaires » révèlent toujours un dérangement dans les relations entre élèves, entre élèves et enseignants ou école et parents.

La modification de l'intitulé initial préférant la notion de « situation perturbée » à celle « d'élève perturbateur » souligne l'importance de prendre en compte les biais de compréhension qu'induisent les imprécisions terminologiques, les bruits médiatiques sur la question ainsi que les situations dans lesquelles s'observent les perturbations scolaires. Cette modification reflète les réactions et constats de nos interlocuteurs dont le point de vue pose moins l'élève perturbateur comme sujet central que sur la situation perturbée comme élément prépondérant.

Pour répondre d'emblée aux inquiétudes qui se cristallisent autour de situations de perturbation, nous soulignons que, malgré des faits ponctuels constatés et la mention d'une augmentation de signalements en début de la scolarité dans plusieurs cantons, nos interlocuteurs s'accordent à dire que si les situations de perturbation graves existent, elles n'en restent pas moins rares. Le présent rapport pose un regard sur ce qui, dans les systèmes scolaires cantonaux, contribue à un certain malaise et soutient, sans caractère alarmiste, la légitimité et la pertinence d'une interrogation, voire d'une inquiétude de l'école quant aux réponses à apporter aux « situations de perturbation scolaire » perçues.

## Le mandat et son orientation

Le mandat confié par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), via son secrétaire général, Monsieur Olivier Maradan, a pour origine les préoccupations des chefs de service cantonaux s'inquiétant de savoir si les « élèves perturbateurs » sont des facteurs de perturbation de l'école. Selon ce mandat, le rapport est présenté à l'attention des chefs de service des départements de l'instruction publique des cantons formant la Romandie, sans le Tessin, soit Berne, Fribourg, Genève (école primaire et cycle d'orientation), Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud.

La demande première était de faire un tour d'horizon de ce qui se fait dans les cantons (état de situation, dispositifs, processus) pour dessiner une vision d'ensemble comparative, sans, toutefois, remettre en cause les pratiques cantonales. Une prise en compte de la littérature sur le sujet était souhaitée. Pour sa part, le Syndicat des Enseignants Romands (SER) avait souhaité que les aspects administratifs (rôles, procédures), les aspects pédagogiques (qui sont les « élèves perturbateurs » ; les déclencheurs ; les types de dispositifs) ainsi que la relation aux parents soient pris en compte dans le rapport. Pour la suite à donner, la constitution d'un groupe paritaire (COPAR, commission consultative des associations partenaires) était évoquée.

### 1. Méthodologie

Dans sa formulation, le mandat porte sur la réalisation d'*une étude descriptive et comparative sur les dispositifs de prise en charge des élèves perturbateurs, en particulier dans les établissements de la scolarité obligatoire, couvrant les sept cantons romands et évoquant d'autres dispositifs connus en Suisse ou à l'étranger*. Toutefois, deux limites méthodologiques ont orienté d'emblée la recherche sur une étude descriptive, non comparative. D'une part, l'étude devait éviter de créer un malaise entre les cantons et, d'autre part, l'accès aux réalités cantonales, codifié par la CIIP, demandait de *solliciter dans les cantons romands exclusivement les personnes de contact désignées et, par leur entremise, les établissements annoncés par la CIIP sur la base des indications fournies par les services d'enseignement des cantons membres*. Cette liste, bien qu'exhaustive du point de vue de la participation cantonale et diversifiée du point de vue des rôles et fonctions, offre un échantillon restreint qui conditionne le format de l'enquête. La rencontre de ces acteurs scolaires qui ont accepté de partager leur point de vue sur la situation sans prétendre présenter une vue d'ensemble cantonale et en assumant une part de subjectivité, a ainsi orienté notre enquête vers une démarche compréhensive plutôt que comparative des réalités cantonales, qualitative plutôt que quantitative et axée l'analyse sur une mise en relief des régularités perçues au niveau romand plutôt que sur une comparaison de pratiques cantonales.

Ainsi, tout en prenant en compte les limites méthodologiques imposées, cette étude descriptive a pour objectif d'offrir une vue d'ensemble des réflexions pratiques et réponses qui sont proposées dans les divers dispositifs des systèmes scolaires de Suisse romande. L'anonymisation permet de mentionner les idées, projets et questions tout en évitant de créer un embarras entre cantons. Les éléments saillants de situations cantonales ou documentation de différentes pratiques, le sont, à titre d'exemples, collectés au fil de l'enquête. Adossé tout au long de l'analyse à d'autres enquêtes et recherches conduites hors des frontières suisses, le rapport ambitionne ainsi d'offrir une base de réflexion permettant aux chefs

de services de décider des suites à apporter, ou non, à la question de prise en charge des « situations de perturbation » dans les établissements de la scolarité obligatoire des sept cantons qui forment l'espace romand.

Conduite dans le sillage de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 2012) et selon une démarche inductive (Blais et Martineau, 2006), la collecte de données variées comprend, outre les entretiens proposés, des documents, rapports et articles collectés par nos soins sur les sites cantonaux et par nos recherches documentaires ou recueillies lors des entretiens. Les résultats de l'enquête permettent de repérer la variation des pratiques et la richesse des propositions romandes. Ils soulignent également les questions et réflexions évoquées et souvent communes aux cantons en les présentant en contrejour de réflexions menées en Suisse et hors de nos frontières.

Quatre temps ont structuré l'enquête. Un premier temps de préparation a été utile à la définition du projet et à la construction d'une grille d'entretien. Le deuxième temps de mise en œuvre des rencontres et entretiens s'est accompagné d'un temps régulier de lectures et de recherches documentaires aboutissant au temps de l'analyse, nécessaire à la synthèse ici présentée.

### *1.1 Préparation*

L'enquête a été conduite de janvier à juin 2019 sur la base d'un canevas d'entretien construit en amont et comprenant un axe pédagogique et un axe administratif questionnés transversalement sur les questions de définitions et de prises de décisions (voir annexe). L'axe pédagogique récolte les réponses concernant la définition des élèves dits « perturbateurs » ainsi que les prises de décisions et les rôles attribués dans l'école. L'axe administratif s'intéresse aux réponses structurelles mises en place en lien avec le prescrit et ses modifications et responsabilités explicites. Par cette double entrée, nous avons voulu sonder le sentiment d'alignement entre le prescrit et la pratique, entre les rôles attendus de l'extérieur et la conception propre de rôle des acteurs interrogés, les représentations des difficultés perçues et les réponses structurelles apportées.

Du point de vue du vocabulaire utilisé tout au long du rapport, le « prescrit primaire » s'entend comme « une injonction émise par une autorité placée en position hiérarchique » (Berthet et Cru, 2000). Le « prescrit ascendant » ou « remontant » convoque, quant à lui, la part du travail prescrit définie paradoxalement du bas vers le haut, sorte de contrepouvoir, de contreprescription qui émane des formés ou du terrain (Maulini, 2014).

### *1.2 Entretiens*

Sur la base de la liste des cadres désignés, un entretien par canton, ainsi que quatre entretiens dans des établissements désignés ont été conduits. Ces entretiens semi-directifs d'environ une heure trente minutes ont été enregistrés et retranscrits intégralement avec l'accord des personnes concernées que nous remercions ici. Les rôles et fonctions des cadres de départements rencontrés varient : responsable d'unité, chef de service ou chef de service-adjoint, chef d'office, inspecteurs scolaire ou directeur de mesures de soutien. Tous les entretiens partent du prescrit existant, accepté et perçu comme un cadre explicite pour légitimer l'action demandée.

Pour permettre de compléter l'analyse par le regard de responsables de dispositifs aux prises avec le quotidien, des visites de projets ont été organisées auprès de quatre directions d'école, sur proposition et avec le soutien des cadres rencontrés.

Des transcriptions littérales ont émergé des regroupements thématiques récurrents qui ont permis une analyse croisée et complémentaire de tous les éléments recueillis en lien avec les deux axes des entretiens. Dans le texte présent, tous les extraits de « *verbatim* » en lien sont mis entre guillemets et en italique pour les distinguer des citations ou de locutions spécifiques.

### 1.3 Documentation

Comme sources de données variées, nous avons, d'une part, collecté différents documents officiels, soit le prescrit primaire (lois et règlements) dans chaque canton. Ces documents collectés sur les sites des départements se sont accompagnés, parfois, de documents encore en travail ou internes, confiés lors des rencontres d'entretien pour notre information avec demande de ne pas les divulguer. Nous avons également consulté les sites de références des cantons, soit ceux de la CDIP, CIIP et ceux de l'IRD. Par ailleurs, tout au long du processus, nous avons porté attention à la diffusion de l'information dans les journaux en Suisse et veillé à élargir notre enquête aux données de recherche en la matière afin de garantir une vue d'ensemble ample et englobante de la situation.

Lors du travail d'analyse, nous avons croisé les données récoltées avec les informations recueillies dans la presse ou les recherches principalement francophones portant sur la thématique. Ces éléments ont permis de pointer les récurrences et différences avec les prescrits cantonaux et mis en évidence, de cas en cas, l'écart entre l'attendu et le vécu.

### 1.4 Analyse et construction du rapport

Le repère des thématiques émergentes tant dans les *verbatim* que dans les documents consultés, a conduit à l'élaboration de catégories par le regroupement de données récurrentes et divergentes. De leur croisement avec les informations reçues et collectées ont émergé des régularités et des variations de la diversité des situations cantonales. Placés dans un tableau comparatif, ces éléments permettaient par les nombreux recoupements de relever les préoccupations et réponses communes aux cantons. Cette mise en perspective souligne ainsi des points communs ou originaux, évalue la congruence entre les prescriptions et leurs réalisations, cible les zones de doutes et les questionnements latents.

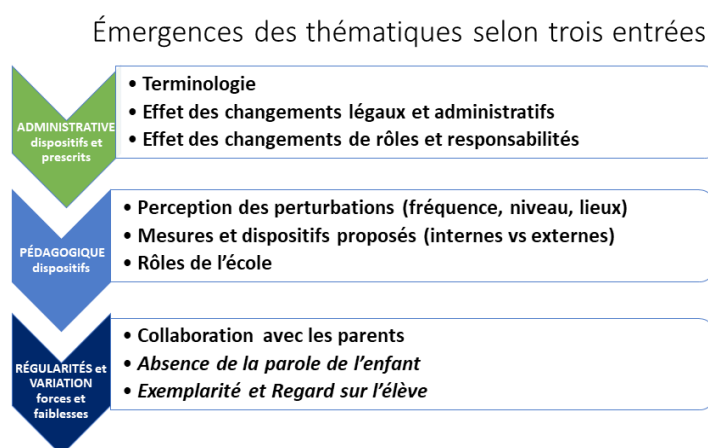


Figure 1: Émergences des thématiques selon trois entrées

En regard de cette proximité et des régularités observées et pour répondre à la demande du mandat d'« évaluer la congruence » entre les prescriptions cantonales et la réalité, nous axons le rendu de ce rapport sur la mise en relief des « régularités et variations » et de leur « problématisation en termes de

questionnements». Les données récoltées dans les diverses situations sont mises en dialogue et en relief avec des informations recueillies. En les inscrivant dans un contexte plus large, nous restituons nos observations moins comme une comparaison intercantonale que comme une proximité de réalités, de questionnements et de résolutions, proches et prenant sens dans une réflexion élargie.

Nous avons veillé à garantir l'anonymisation des situations. Lorsque nous présentons des éléments saillants de situations cantonales ou documentons différentes pratiques, c'est à titre d'exemples collectés au fil de l'enquête. Tout au long de l'analyse, nous proposons, d'autres enquêtes et recherches conduites hors des frontières suisses, en contrejour des réactions, questions et propositions cantonales. Plus que des recommandations, le rapport souhaite ainsi contribuer à l'enrichissement et à la poursuite des réflexions qui sont déjà en travail dans les divers systèmes scolaires de Suisse romande.

## Contenu

Au moment de la mise en commun de nos différentes collectes documentaires et d'entretiens, nous avons été frappés par la proximité des questionnements et des réponses cantonales indépendamment de la diversité de leurs systèmes scolaires. Les disparités entre cantons, qui se perçoivent dans les législations et fonctionnements politiques, sont moins importantes que les régularités observées.

Un séminaire de l'AIDEP (Association des inspecteurs et directeurs d'Écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin) réunissait les cadres scolaires à Leysin, il y a six ans, sous cet intitulé : « Les élèves difficiles : quel rôle pour les cadres scolaires ? ». Ce séminaire faisait montre, au-delà de la diversité des systèmes cantonaux, d'une préoccupation partagée aujourd'hui encore par les cadres scolaires « personnes du dernier recours, celles que l'enseignant va trouver après avoir épuisé toutes les ressources et recettes pédagogiques dont il dispose, après avoir fait tout ce qu'il pensait pouvoir faire afin de rétablir un bon climat de travail dans sa classe. » (Forster, 2014, p. 3). Si l'augmentation observée de « comportements perturbateurs » pose alors « de réels problèmes aux responsables scolaires, lesquels se sentent fréquemment déboussolés, démunis et parfois même dépassés », la quatrième de couverture donne le ton du rapport<sup>3</sup> :

*Les problèmes de comportement sont aussi anciens que l'école elle-même. St Augustin déplorait déjà l'indiscipline de ses élèves : « ces insensés qui perturbent l'ordre institué pour leur bien même ». Aujourd'hui, violences et incivilités sont plus visibles et fréquentes du fait de la massification scolaire et de l'allongement des études. (Forster, 2014)*

Il est probable que, parmi les cadres cantonaux qui ont été nos interlocuteurs, certains aient participé à ce séminaire et contribué, par leurs remarques et questions, à la demande du présent rapport. Ce premier rapport, montrant la proximité des questionnements que soulève la problématique évoquée et qui perdure dans tous les cantons, a renforcé les raisons de renoncer à une juxtaposition comparative de pratiques cantonales pour porter la focale de notre enquête sur les régularités et variations constitutives des questionnements de ces pratiques, sur les critiques, les limites perçues, les projections et souhaits évoqués.

Sont répertoriés ici, les éléments perçus des dispositifs cantonaux mis progressivement en place, au regard des cadres légaux et des objectifs poursuivis. Ils concernent la gestion des comportements des élèves dits « perturbateurs » dans les documentations cantonales ainsi que la perception de congruence dans les réponses proposées en situations. Dans les sous-chapitres sont mis en évidence les éléments structurels saillants, recueillis durant le temps d'enquête. Ils sont présentés selon les axes d'entrée choisis pour les entretiens, d'une part du point de vue administratif (2) et d'autre part, du point de vue pédagogique (3). Les forces et faiblesses repérées sont ensuite rapportées (4). Les apports de recherches sont directement intégrés et permettent de contextualiser et d'élargir les questions qui se posent en Suisse romande.

<sup>3</sup> Disponible sur le site IRDP. URL : <https://www.irdp.ch/data/secure/1232/document/les-eleves-difficiles-1232.pdf>

## 2. Dispositifs et prescrits (axe administratif des entretiens)

Les textes officiels dédiés spécifiquement à la problématique du comportement perturbateur dans les cantons romands sont peu nombreux. Lorsqu'ils le sont, le lexique de l'élève perturbateur renvoie à des comportements variés qui appellent des textes juridiques et des réponses médicales ou judiciaires. Ces textes spécifiques font référence à des situations que nous nommons ci-dessous « perturbations graves » et qui conduisent jusqu'à l'exclusion des élèves concernés pour une durée déterminée. Toutefois, du point de vue de nos interviewés, même dans les cantons qui se sont dotés de tels textes, suite à des situations de crise, ces situations restent rares dans l'école.

Tous nos répondants mentionnent et perçoivent un alignement adéquat aux prescriptions qu'ils ont souvent contribué à développer. Ils sont conscients que le point de vue du souscripteur (Monney, 2018) pourrait varier (chez les enseignants, chez les syndicats par exemple ou directions d'école). Aussi, tous accordent une part importante au prescrit remontant du terrain pour négocier, discuter, envisager et décider des mesures à prendre. Les inquiétudes et demandes des directions ont été entendues par les départements qui se préoccupent de trouver des solutions adéquates répondant aux besoins des écoles. En témoignent, outre le séminaire déjà mentionné (Forster, 2014), plusieurs enquêtes et rapports conduits par les cantons sur les questions auxquelles ce public est associé et dont voici quelques exemples :

*BE (2013): Mesures disciplinaires et exclusion de l'enseignement. Lignes directrices pour le corps enseignant, les commissions scolaires et les directions d'écoles. DIP, Berne.*

*JU (2018): Concept Jurassien de pédagogie spécialisé, 2018.*

*NE (2018): Enquête sur la violence des jeunes neuchâtelois: Lucia S, Stadelmann S, Pin S. Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel. Lausanne, Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 2018 (Raisons de santé 288). <http://dx.doi.org/10.16908/issn.1660-7104/288>*

*VD (2017): Alvir. S., Modiano S., Mouquin-Stano S., Olivet M., Seara J. et Weimer V. Rapport relatif aux prestations socio-éducatives en milieu scolaire. DGEO, Mars, 2017.*

*FR (2017): Soutiens aux élèves en difficultés scolaires et/ou en situation de handicap dans l'école ordinaire (Pacaud, 2017).*

*VS (2009): La gestion des élèves difficiles. Résonnances, Mensuel de l'école valaisanne, 2009.*

*GE (2018): Effet établissement sur la réussite des élèves à Genève et au Tessin (Petrucci et al., 2018). Service de la recherche en éducation.*

Au niveau supra-cantonal, seul figure sur le site de la CDIP, un texte proposé comme « guide » pour prévenir et gérer les « situations de crises » (CDIP, 2004)<sup>4</sup>. Conçu principalement par des psychologues scolaires bernois, ce texte traduit en trois langues, étonne non seulement par son ton alarmiste et quelque peu déconnecté qui n'est perçu dans aucun canton, mais également par l'absence d'enseignant ou de direction d'école pour sa rédaction ainsi que l'absence de références ou de documentation pour soutenir les propositions et affirmations avancées.

---

<sup>4</sup> Ce texte n'est actuellement plus accessible sur le site de la CDIP, mais il peut être consulté sur <https://edudoc.ch/record/24796?ln=fr>



## 2.1 Le prescrit : définitions et modifications

Les responsables rencontrés se servent du prescrit explicite cantonal et intercantonal pour penser, orienter et légitimer leurs actions. Ils se réfèrent aux lois scolaires cantonales (chapitre ou articles qui font référence aux sanctions disciplinaires), mais plus souvent encore aux lois et ordonnances de l'enseignement spécialisé par lesquels ils assimilent « *difficultés* » et « *besoins spécifiques* » aux comportements perturbateurs des élèves. Le mouvement international d'intégration et d'inclusion scolaires (dont la Déclaration de Salamanque forme un aboutissement) a conduit les cantons concordataires à se doter d'un cadre d'action. L'*Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (CDIP, 2007) qui promeut « l'intégration des enfants dans l'école ordinaire » (art. 1b) grâce à des « instruments communs » (art. 1) et dont découlent l'outil diagnostique de la PES<sup>5</sup> (Procédure d'évaluation standardisée) est, lui aussi, régulièrement convoqué dans les discours. Toutefois, le cadre international, à l'origine de cet Accord et des modifications des lois scolaires, soit les engagements de la Suisse dans les déclarations UNESCO successives, n'est pas relevé dans les propos de nos interlocuteurs.

La fréquente convocation des textes du prescrit de l'enseignement spécialisé pour situer les « perturbations scolaires » donne une clé explicative de la confusion terminologique. Elle explicite le glissement des « perturbations » scolaires hors du champ pédagogique vers celui des « besoins particuliers » des élèves en posant un « diagnostic » de « troubles » sur des situations et comportements divers. La notion de « troubles » induit une pathologisation qui conduit à une demande de « mesures de remédiation ». Or, l'obtention de ces « mesures » est décidée par des mêmes instruments « diagnostic » et de budget dédiés à répondre aux besoins éducatifs particuliers par des « mesures d'aide spécialisées ».

### 2.1.1 Terminologie

Les terminologies utilisées soulignent un paradoxe. D'une part, en accord avec les origines de la notion de « besoins éducatifs particuliers »<sup>6</sup>, les législations scolaires (tant cantonales qu'internationales) se sont modifiées pour soutenir l'idée que tous les enfants sont d'abord des « élèves », offrant cette nouvelle terminologie pour éliminer les stigmatisations. Or, issues des nomenclatures médicales, très vite sont réapparues de nouvelles sous-catégories telles que « hyperactivité », « déficit d'attention », « comportement perturbateur », « troubles des conduites » que l'on retrouve sur les sites ou documents divers proposés par les cantons. Les « comportements perturbateurs » font ainsi partie des catégories nouvellement reprises au niveau scolaire. Introduits dès 1968 dans le DSM sous la terminologie de « trouble des conduites », puis définis en 1977-1978 dans la CIM-9 comme des comportements « antisociaux » et regroupés en « troubles oppositionnels » ou « troubles des conduites », ils font l'objet, en 1980 d'un chapitre dans le DSM-III\_R qui distingue « l'hyperactivité avec déficit de l'attention, le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites » (INSERM ; 2005, p. 6). Les critères de définition du « trouble » sont centrés sur l'individu observé. Ils renvoient parfois à son entourage direct, soit sa famille, et mettent l'accent sur un écart à la norme des codes sociaux et moraux. Dans les textes cantonaux comme dans beaucoup de textes internationaux, les comportements perturbateurs se confondent ainsi avec les terminologies des nomenclatures médicales utilisées pour les besoins éducatifs particuliers.

De fait, l'amalgame entre comportements scolaires « inadaptés », « pathologie » et « déficience morale » accompagne l'histoire de l'école. Dès le début de l'obligation scolaire, les « arriérés » se confondent avec les « indisciplinés » ou les « récalcitrants » (Ruchat, 1999). Les premières classes spéciales s'ouvrent à Genève en 1898, sur un modèle déjà préexistant dans les grandes villes alémaniques (Bâle, Zurich,

<sup>5</sup> Procédure d'évaluation standardisée, liée au Concordat (CDIP, 2007), réfère à la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), en particulier la version destinée aux enfants et aux adolescents (CIF-EA) (site du CSPS, Ayer, 2019).

<sup>6</sup> Cette terminologie, émane du rapport Warnock (1978), elle ambitionnait précisément de sortir de la gestion des catégories négatives liées au handicap ou à la déficience.

Saint-Gall) « pour les élèves dont l'indiscipline entraverait la marche de l'enseignement. » (LIP, 1886, art. 8)<sup>7</sup>. Les « élèves perturbateurs » sont alors des « vagabonds », des « fainéants » ou autres « vauriens » que les parents qui travaillent dans les industries naissantes ne sauraient pas « discipliner ». Quittant l'école plus tôt, souvent « absents », ils dérangent et déstabilisent le nouvel ordre d'une école encore peu sûre d'elle et qui réagit en les moralisant et amendant leurs parents (Bucher et Schoeni, 1992).

Le constat de Armstrong (2002) reste actuel: « Une augmentation de la médicalisation des comportements dérangeants avec l'introduction de nouvelles catégories telles que le déficit d'attention avec syndrome d'hyperactivité, situant ainsi le problème dans la réalité intrinsèque de l'élève » (Armstrong, 2002, p. 124). Ebersold, Plaisance et Zander (2016) se demandent même

*« si l'augmentation du nombre d'élèves handicapés en milieu ordinaire reflète une meilleure réceptivité du système éducatif ou si elle correspond plutôt à une redéfinition du périmètre opératoire de la catégorie politique publique " handicap " » (p. 36).*

Quoi qu'il en soit, la focalisation des « difficultés » et « perturbations » sur l'élève seul est une marque de l'approche médicale qui perdure (Vial, 1990 ; Ruchat, 2003). Ainsi, malgré des changements légaux et administratifs appelant à une diminution des élèves fréquentant des structures séparées, paradoxalement, les « mesures » proposées en réponse aux « troubles » et « besoins » divers des élèves semblent avoir augmenté de façon constante et restent focalisées sur le renvoi des difficultés à l'élève seul. On peut faire ici l'hypothèse qu'un regard pédagogique considérant la situation dans son ensemble (dont l'école, ses structures et ses acteurs) offrirait de nouvelles perspectives plus en phase avec le climat scolaire et l'apprentissage du vivre ensemble.

Dans tous les cantons, les cadres rencontrés ont évoqué des changements survenus depuis une dizaine d'années dans l'organisation de leurs administrations et des systèmes éducatifs. Ces changements majeurs, en cours ou déjà effectifs sont souvent associés aux modifications des législations suite à la RPT<sup>8</sup> (CDIP, 2007) et celles qui accompagnent l'Accord Intercantonal (CDIP, 2007). Outre ces modifications et leurs incidences législatives internes et propres aux cantons, la gestion administrative de l'école, en particulier dans la nouvelle répartition des responsabilités entre département, école et commune, a souvent changé la configuration des rôles et des décisions. Elles ont, non seulement profondément modifié le paysage scolaire, mais également les rapports entre les départements, les communes et l'école.

Pour expliquer un certain malaise perçu ou un équilibre à (re)construire, les cadres de plusieurs cantons évoquent des *héritages* de politiques cantonales qui ont modifié les paysages éducatifs passant successivement de la gauche à la droite – ou inversement – par exemple. Les postures et les réformes diverses qui se sont succédées ont induit, non seulement, des modifications de perspectives, de structures, mais se sont accompagnées de changements de rôles, voire de la disparition de certains rôles habituellement assumés par les départements. Celui des inspecteurs, par exemple a disparu, ou s'est radicalement modifié. L'ajout de directions d'établissements dans certains cantons et d'un champ plus large de leurs responsabilités, en sont d'autres exemples. Par la redistribution des rôles et des missions, y compris au niveau de la Confédération et des cantons (RPT), les écoles et les communes ont désormais plus d'autonomie, mais doivent également assumer de nouvelles charges. Ces transformations ne sont pas toujours pleinement stabilisées ni intégrées. Dans plusieurs cantons, nos interlocuteurs soulignent combien leurs fonctions ont changé, expliquant ainsi une part de flou, des tensions ainsi que des perceptions et attentes nouvelles et différentes entre l'école et les départements. Un des cadres rencontrés donne de ce décalage qui s'est instauré progressivement une perception imagée: « *Ce n'est pas totalement une analogie, mais le canton s'occupe du climat alors que les directions s'occupent de la météo* ».

---

<sup>7</sup> LIP, 1886. Loi sur l'instruction publique genevoise. Genève.

<sup>8</sup> RPT: Réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons relative à la votation de 2004, une des réformes institutionnelles les plus importantes de la Suisse moderne.

Les changements de politiques scolaires, changements administratifs, modifications de programme, d'organisation scolaire, de rôles, d'obligations, nouvelles répartitions de responsabilités entre départements, communes et directions, semblent ainsi avoir un impact important sur le sentiment de sécurité et le climat scolaire général de l'école.

### 2.1.2 Insécurité entre changements de rôles et nouveaux rôles

Le « rôle » s'entend ici comme l'ensemble des conduites socialement attendues de personnes partageant un statut donné (Mendras, 1975; Chappuis & Thomas, 1995). Il renvoie au fait que les porteurs du rôle – ici les responsables de service tout comme les enseignants – ont eux-mêmes une représentation de ce qui est attendu d'eux socialement, et de ce qu'ils retiennent de ces attentes pour gouverner leurs comportements<sup>9</sup>. Mais les « attentes de rôle » proviennent également de différents interlocuteurs (départements, administrations, enseignants, experts, parents d'élèves ou population) qui conçoivent et expriment plus ou moins clairement ce que serait censé faire l'acteur responsable de l'élève. Ainsi, les autorités cantonales ne sont plus les référents de la gestion de conflits scolaires au même titre que par le passé. C'est généralement la direction d'école qui est responsable du personnel (enseignant) et de la gestion du cursus scolaires (des élèves).

Si les cantons concernés saluent l'engagement des directions dans ce travail, ils perçoivent également leurs difficultés à entrer dans un nouveau rôle de leader pédagogique, de responsable du personnel et de gestionnaire. Alors que les directions prennent en charge des responsabilités et des décisions assumées, par le passé, par les départements, plusieurs interlocuteurs observent une augmentation des demandes de moyens, de classes ou d'espaces dédiés aux élèves qui perturbent. Face aux situations problématiques, aux situations de crise, naissent des appels à l'aide d'urgence. Ces demandes émanent tant des directions du secondaire que du primaire. Reflets d'un manque de sécurité à l'interne de l'école ces appels soutenus de structures séparées sont parfois également le reflet de difficultés relationnelles entre les directions et leur département. Dans un canton, on rapporte, par exemple, qu'une période de flou institutionnel a conduit les directions d'écoles qui ne se sentaient plus ni entendues ni soutenues par leur département à passer par la voie politique pour demander et obtenir une structure séparée pour les élèves « perturbateurs ».

Au-delà de l'augmentation (non démontrée) des comportements perturbateurs dans l'école, les profondes modifications des structures scolaires, les attentes et le stress qu'elles engendrent pour les acteurs scolaires sont ici à prendre en compte pour comprendre un sentiment de « débordement ». C'est souvent de là qu'émanent des demandes et des attentes, en particulier de mesures supplémentaires rapides. Dans une organisation scolaire qui s'est complexifiée, nos interlocuteurs perçoivent ainsi certaines directions comme plus « démunies » que d'autres, peu voire « pas préparées à leur nouveau rôle ». Plusieurs cadres scolaires relèvent que leur rôle se situe, dans ces cas, « toujours avec un temps de retard », au moment où « la maison brûle ou est déjà à moitié brûlée ». Des projets pilotes qui ont conduit à l'introduction de nouvelles structures séparées, voire à l'intervention de nouveaux acteurs dans l'école.

Comme c'est le cas ailleurs (Armstrong, 2002), les changements voient l'émergence de nouvelles catégories d'acteurs. Dans tous les cantons, on observe ainsi, le développement de nouveaux domaines d'expertise, soit l'entrée de nouveaux métiers dans l'école pour répondre aux besoins perçus. Après les psychologues et orthophonistes, les infirmières scolaires, les médiateurs de nouveaux acteurs sociaux entrent à l'école. Les assistants socio-éducatifs, les éducateurs sociaux, les conseillers, les aides à l'intégration voire les civilistes etc. viennent compléter des équipes pédagogiques ou thérapeutiques pour soutenir et appuyer l'école dans ses réponses aux besoins des élèves ou au soutien des enseignants. Une

<sup>9</sup> Le rôle est ainsi défini par l'extérieur et en relation avec lui. Il est relié par ailleurs à des normes sociales (modèle de comportement) qui deviennent contenus de rôles (PJQ, 2014).

attention est nécessaire ici pour que les situations de perturbations ne soient pas simplement déléguées à des experts. Car l'offre appelant la demande, ces nouveaux intervenants, constitués en « corps » professionnels, exigeront un public cible qui légitime leur présence dans l'école.

## Trois types de perturbations observées

**ZONE ROUGE : Perturbations « graves »**  
Elles sont rares et correspondent souvent à des situations de crises qui demandent une prise en charge externe à l'école.

**ZONE GRISE : Perturbations « ordinaires »**  
Internes à l'école, elles se résolvent dans l'école. L'élève désigné reçoit des mesures directes à l'interne.

**ZONE VERTE : Prévention des perturbations**  
L'école prévient les perturbations ou les gère dès leur apparition en proposant des mesures indirectes, souvent collectives, sous forme de projet, discussion, etc.

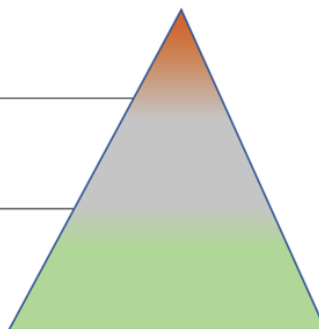


Figure 2: Trois types de perturbations observées

Si le travail de lien entre prises de décisions et applications demande des aménagements et un partenariat à construire ou reconstruire parfois, la responsabilité ne peut être simplement renvoyée soit à l'école, soit aux départements. Pour enrichir le répertoire commun de tous et fait avancer la prise en charge et la conception de rôle, des liens et des lieux de (re)construction d'une confiance mutuelle devraient être trouvés. Ainsi, si d'aucuns relèvent un rôle de direction endossé large et stimulant et des situations de perturbation variées traitées de manière pluridisciplinaire et en partenariat avec des collègues aux expertises variées, les travaux de psychologie du travail sur l'épuisement professionnel (pour une recension, voir Doudin, Curchod et Baumberger, 2009) rappellent que les métiers relationnels sont les plus à risque et insistent sur la nécessaire reconnaissance dont chacun a besoin pour garder vif son engagement et ses compétences professionnels.

Pour le moins et comme le soulignent d'autres recherches hors de nos frontières, ce qui modifie le cadre de l'école, les changements politiques et les propositions nouvelles – même judicieuses – génèrent des résistances naturelles au sein de l'École et pour ses acteurs. Mais comme l'explique Debarbieux (2017), résister au changement « ce n'est pas ne pas le vouloir, c'est vouloir le penser, le comprendre, changer le changement s'il va contre l'expérience » (p. 157).

### 3. Définitions et décisions (axe pédagogique des entretiens)

Différents textes légaux et de rapport évoquent l'élève qui « déstabilise le fonctionnement de la classe », « met les professionnels en échec », « a un entrainement négatif pour les élèves les plus influençables », « sabote le processus d'apprentissage mis en œuvre par les professionnels », « a globalement un effet délétère sur la qualité des relations et le climat propice à l'évolution de chaque élève ». Toutefois, lors des entretiens, les propos de nos interlocuteurs sont plus nuancés et soulignent les formes plurielles et le caractère interactionnel des « perturbations » qui comprennent toujours au moins deux acteurs.

#### 3.1 Qui sont les élèves perturbateurs ?

La terminologie qui amalgame l'élève à la perturbation est discutée et remise en cause, au profit de descriptions de situations plus ou moins perturbées, conflictuelles, difficiles ou complexes entre l'élève

et l'enseignant, entre lui et ses camarades, mais les parents, la direction, la commission scolaire, l'inspecteur, le travailleur social, le psychologue peuvent tout aussi bien se trouver impliqués dans des interactions plus ou moins disharmonieuses.

Les locutions de « situation perturbée » ou de « perturbation scolaire » sont préférées à une désignation stigmatisante de l'élève qui seul aurait un « trouble du comportement ». Tous les cantons affirment que les écoles connaissent des situations de perturbations avec des élèves, mais aucun des interlocuteurs n'est alarmiste. Ce fait rejoint l'affirmation ailleurs en Europe ou en Amérique du Nord que les cas graves ne semblent pas plus importants en nombre, mais sont très médiatisés ce qui, comme le rappelle Merle (2009) « a favorisé la mobilisation des institutions nationales et internationales et, *in fine*, la création d'organisations spécialisées ». L'Observatoire européen de la violence en milieu scolaire, créé en 1998, a ainsi fédéré des recherches autour de cette thématique dans de nombreux pays.

Le champ lexical utilisé lors des entretiens nous a permis de préciser et nuancer ce que recouvrent les « situations perturbées ». Un regroupement selon trois zones permet de distinguer les situations de perturbations « graves », de perturbations « ordinaires » ou « de prévention des perturbations » que nous présentons ici sous forme d'une pyramide pour souligner leurs importances respectives relatives.

Globalement, tous les cantons présentent un objectif de « vivre-ensemble » fort et des dispositifs pertinents déjà fonctionnels ou en devenir. Les moyens à disposition, les réponses en mode « normalisation » côtoient des réponses « cousues main » pour les situations perturbatrices. La genèse du ou des dispositifs est pensée généralement par les Services dédiés, validée par le politique, mais avec une forte empreinte laissée au prescrit remontant du terrain.

De façon globale, dans tous les cantons on relativise : « *plus on cherche, plus on va trouver; chacun a ses normes; un élève qui pose des questions tout le cours le perturbe sans être perturbateur pour autant* ». Les acteurs sont conscients, paradoxalement, que l'écart au standard est un construit social que l'école peut contribuer à le renforcer.

En fonction des politiques cantonales, les rôles et responsabilités peuvent varier donnant plus de poids aux cadres cantonaux ou plutôt aux autorités scolaires, en particulier les directions. Sur un continuum, nous avons remarqué que les responsabilités importantes prises par des départements cantonaux vont jusqu'à une limitation importante de leur rôle dans d'autres. L'alignement de la conception de rôle est ici lié.

La prise en compte de l'école, d'équipes et de lieux scolaires, dans la production des situations perturbées est perçue et reconnue dans plusieurs cantons qui la nomme explicitement dans leurs rapports, ou indique oralement que les « *plaintes proviennent souvent des mêmes collègues* ». Cette connaissance de la variabilité des climats scolaires qui tiennent non pas aux élèves mais à des équipes pédagogiques, impliquant la responsabilité de l'école dans la fabrication du problème était, par ailleurs, déjà affirmée lors du séminaire de l'AIDEP (Forster, 2014).

### 3.1.1 La perturbation « grave »

La perturbation « grave » renvoie aux situations qui débordent du cadre, qui lui échappent. Bien qu'aucun chiffre ne nous ait été fourni dans les cantons, tous s'accordent à dire que ces situations existent mais qu'elles sont rares. Selon nos interlocuteurs, les élèves qui perturbent gravement, « *font péter une classe* », existent bel et bien, mais le phénomène n'est pas nouveau et reste exceptionnel, quand bien même il consomme ressources, énergie et temps important et fait, de surcroît, beaucoup de bruit. Ces situations qui peuvent émerger dans n'importe quel contexte scolaire (citadin, rural, petit ou grand établissement) sont toujours des cas uniques qui demandent une réponse unique. Il s'agit de situations pré-

occupantes, mais peu nombreuses en regard de toutes celles qui vont bien, ce que tiennent à souligner nos interlocuteurs. Ces cas nécessitent souvent une prise en charge médico-psychiatrique ou judiciaire. Quelques-unes des situations ressemblent à l'éclatement de situations qui étaient en «*pourrissement*» et qui auraient pu être prévenues. Dans plusieurs cantons les cadres se disent avertis tardivement, voire qu'elles «*sont dans la presse avant même le signalement au Département*». Plusieurs interlocuteurs nous ont fait remarquer que certaines situations se terminent en crises, mais auraient pu être évitées par une prévention plus en amont, les mesures étant demandées tardivement et non comme moyen préventif à une perturbation.

Si nos interlocuteurs font également référence à des situations de souffrance psychique exigeant un suivi médical hors du contexte scolaire et qui relèvent du judiciaire ou du médico-psychiatrique, ils indiquent qu'il s'agit souvent de publics d'élèves ordinaires pour lesquels l'école aurait pu ou dû être plus attentive, plus à l'écoute de leurs parents ou plus attentive aux difficultés rencontrées par leurs enseignants. Certains cadres mentionnent également la frustration que peut susciter une confrontation permanente à l'échec pour certains élèves qui finissent par «*péter un câble*». Plusieurs mentionnent la tolérance variable des établissements scolaires dont proviennent ces signalements. De ce point de vue, les attributions causales des perturbations au contexte, englobent l'école et ses acteurs, ce qui s'ajustent aux recherches scientifiques dans le domaine (Scalambrin, 2015). En se fondant sur les statistiques de la violence scolaire en France, Merle (2009) souligne encore que le caractère peu défini, voire de «*fourre-tout*» de ce qu'on nomme dans les médias les «*actes violents*» concernent plutôt des relations élève/élève qu'élève/enseignant (moins de 20% se passent dans les salles de cours).

Un dossier de presse, «*La rentrée scolaire, 2019-2020*» (SEO, 2019) précise que l'exclusion scolaire peut également prendre des formes différentes de celle consécutive à une décision d'autorité. Celles-ci sont tout aussi réelles, comme l'absentéisme, parfois causé par une phobie scolaire. Elles illustrent «*l'évolution du problème et, d'autre part, l'élargissement de son périmètre*». Ces «*exclusions grises*», selon l'étude de Pont (2011) mettent en évidence une déscolarisation non officialisée et plus inéquitable encore pour l'élève et sa famille qui se trouvent alors «*sans analyse de la situation*» et face à des décisions institutionnelles souvent peu comprises.

### 3.1.2 La perturbation «*ordinaire*»

Nous proposons de parler de perturbations «*ordinaires*» lorsqu'elles renvoient à ce qui perturbe le quotidien scolaire. Ces perturbations renvoient principalement au dérangement de l'enseignement. Elles viennent bouleverser le quotidien scolaire. Dans tous les cantons, toutes les écoles sont confrontées à de l'indiscipline, à des problèmes de comportement, même si nos interlocuteurs remarquent que les «*dépassements du cadre*» ne sont pas perçus de la même façon ni dans tous les établissements, ni dans tous les contextes, ni par tous les acteurs. Comme ils nous le confient, certains élèves «*sortent*» ou, parfois même, «*heurtent violemment le cadre*». Ces élèves qui «*débordent*» ont parfois des «*réactions inadaptées*». Toutefois, la confrontation au cadre fait référence à une norme localement construite. En filigrane de la définition polymorphe de la perturbation scolaire, il s'agit de se décentrer pour s'intéresser – au-delà des difficultés propres à l'élève – à ce que disent les acteurs de leurs propres difficultés professionnelles pour lire un malaise au cœur du système scolaire.

De fait, la perturbation est étroitement liée à la notion du cadre scolaire qui renvoie lui-même à la norme d'un établissement précis. Aussi, les normes du «*vivre ensemble*» demandent d'un côté la capacité à tenir compte de la diversité locale et de l'autre des capacités à s'adapter à ces normes. Le mouvement est obligatoirement à double sens entre l'école et ses élèves. La rigidité d'un processus sanctionnant est ici contre-productif. La punition conduirait plutôt, comme le souligne Debarbieux (2018), à la «*fabrication de petits durs*» qu'à une pacification des situations, ce qui ajouterait encore à la difficulté des



enseignants. Les projets de médiation mentionnés par la plupart des cantons permettent une compréhension, de l'apaisement par l'écoute, mais aussi un apaisement par compréhension de la part de tous les acteurs. Ces projets s'ouvrent sur une communauté participante, entrent dans le projet d'une école pour tous et récoltent des résultats positifs significatifs.

### 3.1.3 La prévention des perturbations

En matière de prévention, certains rapports et projets cantonaux font clairement référence au modèle médical de santé publique qui s'est construit au travers de la définition de la santé développée par l'OMS en 1948. Ces textes cantonaux utilisent explicitement les trois niveaux *primaire, secondaire et tertiaire* du modèle pour situer les mesures proposées en réponses aux besoins spécifiques des élèves. Le niveau primaire vise à diminuer les causes et les facteurs de risques. Le second niveau renvoie au dépistage comme prévention précoce et le troisième aux « soins » proprement dit, soit aux actions et mesures à mettre en place. La limite de ce modèle c'est sa focale sur l'individu « malade ». Or, plutôt que considérer l'individu comme « patient » ou « déficient », plusieurs écoles ont choisi d'admettre que la situation, la relation, le contexte peuvent être « en mauvaise santé ». Ce regard s'élargit à l'environnement pour comprendre et agir sur les causes des difficultés.

Par exemple, des situations nouvelles, surgies suite à l'injonction d'intégration de nouveaux publics d'élèves ayant des besoins particuliers (ou spécifiques, selon les cantons), ont demandé des réponses réfléchies pour proposer des solutions pédagogiques qui ne renvoient pas seulement aux difficultés des élèves. On trouve ici des projets ponctuels qui ont permis à un groupe d'élèves de sortir d'une situation potentiellement conflictuelle ou de difficultés d'intégration. En général, le cercle des personnes concernées s'est élargi pour des mesures qui s'adressent à la classe ou à l'école dans son entier. Nos interlocuteurs ainsi que les rapports divers sur la question relèvent que si les perturbations sont plurielles, elles renvoient également à des causes plurielles.

### 3.1.4 Précocité des signalements un phénomène moins neuf qu'il n'y paraît

Dans tous les cantons, les signalements pour indiscipline et les décisions d'exclusions brèves ou définitives étaient jusqu'ici principalement cantonnés au 3<sup>e</sup> cycle. Or, nos interlocuteurs s'inquiètent d'une augmentation ces dernières années des « situations problématiques » dès les premiers degrés. Certains se demandent même « jusqu'où faire descendre le seuil des mesures pour les élèves lorsque nous entendons qu'à quatre ans et demi, un petit schtroumpf peut retourner une classe ? ». Dans certains cantons, des classes relais, autrefois réservées aux élèves du secondaire, s'ouvrent désormais pour des élèves de 5 à 12 ans. Ailleurs, des directeurs du primaire demandent au département « quand va s'ouvrir une classe relais pour y placer des enfants de classe de transition » (3H conduite sur deux ans). D'autres encore s'étonnent que les « travailleurs sociaux » censés intervenir auprès des plus grands soient appelés pour répondre à des besoins dans les premiers cycles. « Tout le monde était sûr que c'étaient des gens qui allaient passer  $\frac{3}{4}$  de leur temps à l'école secondaire. Et non, ils passent le plus clair de leur temps dans le premier cycle ! ».

Faut-il voir ici l'effet d'une attention plus marquée aux comportements perturbateurs (incivilités, violences) depuis vingt ans ? L'attention plus grande portée aux besoins des élèves, l'injonction à l'inclusion et à la sélection (Monney, 2017) peuvent avoir contribué à renforcer une perception plus aigüe des situations. Les nouvelles données scientifiques et depuis une dizaine d'années maintenant, l'usage de la PES y sont-ils pour quelque chose ? Même si le nombre d'élèves « au comportement perturbateur » n'a pas augmenté, les situations sont-elles devenues plus difficiles par des effets de surcharge ? Probablement que tout ceci a une incidence. Mais c'est peut-être l'occasion de se pencher sur un phénomène moins neuf qu'il n'y paraît.

Concernant l'implication des plus jeunes élèves dans les questions de perturbations scolaires, les révisions successives des lois et règlements scolaires indiquent, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, à Genève par exemple, la présence « d'enfants de 7 à 15 ans souffrant de troubles du caractère ou de la conduite » (Renevey Fry, 2015). En France, paraît en 1973, une étude sur les « Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle ». Il y a plus de vingt ans, l'étude de Thouroude (1997), sur *La tolérance pédagogique à l'école maternelle*, montrait que les comportements perturbateurs sont à l'origine de plus de la moitié des signalements des enseignantes de l'école maternelle. Elle pointait le milieu social d'exercice comme le facteur le plus directement déterminant en matière de tolérance pédagogique indiquant que plus la classe est homogène dans ses comportements et compétences, plus l'enseignant est réactif aux différences qui surgissent; inversement, plus le milieu est hétérogène, plus la marge de tolérance aux différences augmente. Aussi, écrit-elle, les enseignantes qui « *exercent en milieux qualifiés de difficiles sont plus aptes à supporter les élèves les moins proches de l'idéal scolaire* ».

En Suisse, un groupe d'experts mandatés par la CDIP a publié, en 2006, une étude portant sur les premières années scolaires et plus particulièrement la transition de l'école infantine à l'entrée du primaire. Ce rapport, référence pour l'élaboration du concordat HarmoS, soulignait que « Le passage de l'école infantine au degré primaire inférieur se révèle être un obstacle insurmontable pour une part pouvant compter jusqu'à 20% des enfants par année scolaire » (Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud, 2006, p. 32). En France, le rapport du Haut Conseil de l'Éducation (2007) invite à prendre au sérieux l'importance du passage entre la maternelle et le CP en indiquant que « *l'avenir scolaire des enfants semble déterminé très tôt* » et que « *le hiatus entre la maternelle et le CP est l'une des insuffisances les plus sérieuses de l'école primaire* » (p. 18). Une étude conduite dans le canton de Berne, six ans plus tard, (Gremion-Bucher, 2012), confirme que près de 20% de chaque cohorte d'élèves sont signalés au moment d'entrer dans les apprentissages formels et que près de 80% des signalements se concentre sur la transition entre l'école infantine et l'entrée dans les apprentissages formels. L'effet de la date de naissance des élèves sur leur cursus scolaire est ici un facteur clé. Le fait d'être né durant les *mauvais mois*, de faire partie des plus jeunes du groupe, cumulé à d'autres désavantages tels que l'origine sociale, le genre ou le passeport, peut suffire à compromettre définitivement la scolarité de ces élèves. L'étude de Bedard et Duhey (2006) montre que, dans tous les pays de l'OCDE, cette différence de maturité a des effets sur la scolarité des plus jeunes membres de chaque cohorte qui obtiennent des scores plus bas de 4 à 12% que les plus âgés. Inversement, faire partie des plus âgés du groupe offre des avantages réels sur la réussite scolaire.

Il est probable que l'impression de précocité des signalements est à relier à ce phénomène désormais rendu visible par l'intégration des années d'école infantine au cursus scolaire obligatoire. Si toutes les législations scolaires des cantons prévoient la possibilité de surseoir à l'entrée scolaire, c'est dire que l'effet des « *mauvais mois* » est connu de tous (Gremion, 2016). Les structures scolaires induisent donc elles-mêmes des perturbations aux conséquences graves puisque, chaque année, près de 20% des élèves qui entrent à l'école sont signalés et que seul un peu plus du quart poursuit ensuite une scolarité sans heurt (Gremion, 2012). D'autres recherches en France (Florin, Cosnefroy et Guimard, 2004) confirment cette observation. Un rapport sur l'école primaire du Haut Conseil de l'Éducation (HCE, 2007) indique que les élèves nés en décembre (soit les plus jeunes des cohortes en France) sont, à l'entrée au secondaire, près de trois fois plus nombreux que leurs camarades nés en janvier à avoir redoublé un ou deux fois à l'école primaire. Ce phénomène mis en évidence par les premiers travaux de Barnsley, Thomson et Barnsley (1987) sur l'effet de la date de naissance (*birthdate effect*), a incité le Ministère de l'éducation de Colombie Britannique, à proposer, dans les années 1990, deux entrées scolaires différenciées pour prévenir les effets négatifs de la date de naissance. En Suisse, la Haute école fédérale de sport de Macolin (HEFSM) s'inquiète de la sélection des jeunes talents. Sur le site de l'OFS (Office fédéral du sport), un article de



2011 « Né avant l'été, succès programmé ? »<sup>10</sup> figure sur sa page consacrée à l'« Effet de l'âge » en lien avec la sélection des talents. Les statistiques montrent que les cadres sportifs sont majoritairement nés durant le premier trimestre de l'année. En Suisse, on s'inquiète au niveau sportif de l'âge relatif et de la perte potentielle de talents sportifs que cela entraîne. Dans son Manuel pour la détection et la sélection des talents, de Swiss Olympic (2016) rappelle que :

*« Un enfant né en janvier dispose en moyenne d'une avance de développement de près d'un an par rapport à un enfant né en décembre de la même année. La conséquence de l'effet de l'âge relatif est que dans la même année de sélection, les sportifs nés plus tôt (en janvier) sont systématiquement privilégiés par rapport aux athlètes nés plus tard (en décembre) ». (p. 23)*

Autrement dit, l'observation d'une précocité des signalements devrait attirer l'attention des départements sur ces situations particulières qui, institutionnellement créent des désavantages et compromettent parfois totalement la scolarité des enfants les plus jeunes nés durant les « mauvais mois » (Gremion 2013).

### 3.2 Mesures proposées

Dans l'usage scolaire courant, le rapport à la perturbation reçoit des réponses disparates, tantôt en mesures directes ou indirectes internes, tantôt externes, avec plus ou moins de sévérité selon les lieux. Des applications proches mais variées du prescrit sont perceptibles. Au niveau des dispositifs mis en place au sein des cantons, on observe partout la recherche de solutions et de réponses intéressantes déjà évaluées par les cantons initiants ou parfois encore à évaluer. De manière générale, les propositions sont souvent en accord avec l'idée qu'une question qui touche l'école doit trouver sa solution dans l'école. Aussi, différents outils sont-ils proposés en vue d'un renforcement des compétences des enseignants et des directions. Il y a même profusion de ressources et de mesures mises en place avec le souci constant de répondre aux besoins des établissements perturbés par des situations plurielles et à de degrés divers, avant de recourir à une forme de délégation de l'aide.

Le point commun aux diverses interventions est plutôt, actuellement, dans la recherche d'un équilibre entre la nécessité de tenir compte de la classe et de son climat de travail, et celle de tenir compte de l'élève singulier au cœur de la situation perturbée pour lui permettre de reprendre goût au travail et retrouver une assise scolaire. Les éléments de solutions sont cadrés par plusieurs documents déjà accessibles sur les sites des cantons et/ou encore sous formes de document de travail internes en régulation et ajustement.

Dans tous les cantons, les réponses structurelles mises en place reflètent les trois zones de perturbations relevées plus haut. Pour les situations graves, des mesures externes à l'école avec désignation d'élève sont proposées ; pour les perturbations ordinaires, des mesures internes à l'école avec désignation d'élève sont prévues qui correspondent encore souvent à des mesures externes à la classe ; pour la prévention des perturbations, des mesures internes à l'école sans désignation d'élèves forment un groupe informel de mesures situées.

#### 3.2.1 Mesures externes à l'école avec désignation d'élève (situations graves)

Les mesures externes à l'école concernent des situations graves et peuvent prendre deux formes. La première est celle d'une prise en charge psycho-médicale ou judiciaire des élèves en souffrance grave. La mesure échappe ici au contrôle direct de l'école. Bien que, comme cela a été dit plus haut, les perturbations graves de ce type restent rares et sont des cas uniques qui peuvent surgir dans n'importe quel

<sup>10</sup> URL : <https://www.mobilesport.ch/football/effets-de-lage-en-sport-solutions-envisageables/>

contexte scolaire, les cantons se sont tous dotés d'un cadre de référence pour ces situations de crise où tout s'enchaîne très vite. Les documents liés tentent de prévenir le désordre et la confusion qu'elles génèrent et d'anticiper ce qui peut être fait sans le rigidifier. Ils demandent une co-gestion souple entre les différents intervenants et proposent des procédures graduelles qui sont co-portées entre acteurs du terrain et autorités.

La seconde mesure correspond au renvoi de l'élève pour un temps déterminé. Il s'agit d'une mesure externe à l'école puisque celle-ci perd, en partie, le contrôle sur la situation, l'élève désigné étant sous la responsabilité de ses « représentants légaux ». Si cette mesure est prévue pour répondre à des situations graves lorsque les autres possibilités ont été épuisées, seules quelques lois cantonales l'autorisent. Mais, dans tous les cantons, nos interlocuteurs émettent des doutes quant à la valeur de l'exclusion temporaire d'un élève, même exceptionnelle. Cette mise à l'écart est interrogée tant au niveau du cycle d'orientation, (lourdes conséquences sur l'avenir du jeune) qu'au niveau primaire (stigmaté dès les premiers degrés). Comme l'expriment plusieurs répondants : « *L'exclusion n'amène pas grand-chose* ». « *Cinq jours d'exclusion : il n'y a pas grand bénéfice, il revient, il recommence. Le déplacement d'un élève fait juste gagner un peu de temps avant que l'élève ne retrouve un nouveau public* ». Nos interlocuteurs font aussi remarquer que l'exclusion, lorsqu'elle existe, est reliée à la grandeur de la localité ou à son « *indice social* », à des appartenances socio-culturelles, au taux de chômage, etc.

Dans les recherches, les structures séparées sont considérées comme émanant d'une tension et d'une demande de l'école en fonction d'une norme localement construite. La rigidification du système est fortement mise en question par les résultats obtenus et le principe de « tolérance zéro », tenté dans certains pays, montre des effets contre-productifs (Debarbieux, 2016). Il convient d'ajouter que l'externalisation de la difficulté et son renvoi hors de l'école, valide la délégation d'une part de responsabilité à d'autres professionnels, ce qui fragilise la posture pédagogique.

### 3.2.2 Mesures internes à l'école avec désignation de l'élève (situations ordinaires)

Dans tous les cantons, on observe une demande de soutien par les mesures spécialisées pour répondre à des perturbations scolaires et ce, dès les premiers cycles. A ces interventions de soutien intégré à la classe, comprenant des appuis à l'élève ou à l'enseignant par le co-enseignement, se substituent, plus souvent encore, des mesures de soutien en dehors de la classe ou dans des structures spécifiques mais gérées par l'école.

Les demandes de structures externes à la classe, non seulement des cours et tutorats spéciaux mais de classes relais, font régulièrement l'objet de requêtes ou même d'interpellations. Hormis le canton de Genève qui ne convoque pas de mesure externe de ce type au degré primaire mais met en place des équipes pluridisciplinaires dans tous ses établissements, les cantons ont tous créé des structures séparées qui accueillent, plus ou moins temporairement, les élèves. Elles répondent tant aux situations de crises qu'aux situations de perturbations quotidiennes ou d'adaptation scolaire. Elles sont destinées tant aux élèves des petits degrés (Valais et Fribourg par exemple) qu'aux plus grands (en phase de réalisation dans le Jura) mais comprennent également des structures temporaires à visées socio-éducative ou de médiation (MATAS sur Vaud, CRIC, OASIS, CRAIE sur Neuchâtel). Selon les cantons, ces dispositifs mis en place ou qui se mettent en place lorsque « *la présence d'élèves en grandes difficultés de comportement porte atteinte à la qualité de l'enseignement* » correspondent à des espaces spécifiques, hors classe, dans lesquels ces élèves sont accueillis temporairement. Ils répondent à des situations marginales avec le double objectif de proposer des réponses adéquates pour « *offrir à l'élève une aide en vue de réguler son comportement* », mais également assurer la sérénité de l'école et permettre « *à la classe de rétablir un fonctionnement normal* » par l'éloignement d'un élève.

La mise en place de ces mesures séparatives suscite des réactions ambivalentes. Si, d'une part, elles sont attendues et saluées, les cadres scolaires s'interrogent sur leurs effets. Un point questionné est celui des structures existantes à faire vivre, avec plus ou moins de moyens. En effet, si dans un premier temps l'offre répond au besoin, une fois satisfait, le dispositif entretient le besoin qui légitime sa pérennité et devient difficile à fermer. Par ailleurs, les cadres expriment des doutes quant à leur réelle efficacité. La réintégration des élèves n'est de loin pas avérée. Tout en reconnaissant les bénéfices pour l'élève qui retrouve souvent, dans ce nouveau contexte, un équilibre perdu, les cadres les plus critiques estiment que cette extériorisation de la situation ne résout que momentanément les problèmes. Le « *difficile retour de l'élève en classe ordinaire s'il n'y a pas eu une appropriation dans la gestion de la classe de l'enseignant* » souligne ici que la réintégration reste aléatoire et souvent difficile pour tous, y compris pour l'enseignant ou les acteurs qui ont assuré la prise en charge hors classe. Sans changement de regard dans l'école, les structures proposées n'apportent qu'un soulagement momentané à une situation de crise, mais ne répondent pas efficacement à une attente éducative et surtout à la réinsertion scolaire. Plus problématique encore, « *Au retour lorsque l'enseignant dit qu'il ne voit aucune différence...* », les tensions et frustrations qui surgissent entre les professionnelles, péjorent leur relation.

Dans plusieurs cantons, nos interlocuteurs observent que ces demandes plus contraignantes et rigides, qui relèvent plus de la gestion de classe ou d'établissement, émanent souvent de mêmes lieux scolaires. Ils s'interrogent sur le resserrement des normes: laisse-t-on encore une place à l'élève pour qu'il « *découvre, hésite, balbutie, rêve?* ». Des critiques émanent aussi autour du regroupement des élèves aux comportements difficiles, surgénérateurs souvent de tensions où la seule référence normative devient le maître de classe par exemple. Ceci rejoint les travaux de Debarbieux et Blaya (2001) qui soulignent que les politiques scolaires qui ne tiennent pas compte du phénomène de construction sociale progressive des perturbations scolaires et ne seraient que réactives à des épiphénomènes médiatisés sont particulièrement inefficaces dans leurs réponses aux perturbations scolaires.

### 3.2.3 Mesures internes et dispositifs informels (situations de prévention)

Si l'attribution causale des perturbations renvoie généralement à l'élève, à ses caractéristiques singulières ou à son contexte familial, plusieurs cantons posent clairement la responsabilité de l'école comme générateur de ses propres perturbations. Si, dans tous les cantons, l'utilisation des ressources clairement destinées à la prévention est encore peu formalisée, des réponses informelles et originales existent et se créent en permanence, générant de beaux succès. Parmi ces mesures moins prégnantes et souvent informelles, différents projets nous ont été rapportés. Tous sont localement situés et non transférables tels quels. En voici quelques exemples déjà conduits et qui donnent des résultats positifs et stimulants pour les différents acteurs en interaction.

Au niveau des élèves existent des projets socio-éducatifs, des accompagnements par des équipes *ad hoc*, des actions menées par des autorités judiciaires ou des unités mobiles. Quelques exemples sont cités dans le rapport vaudois qui s'est intéressé à différents établissements scolaires et leur gestion des perturbations scolaires (Alvir *et al.*, 2017). Les établissements scolaires qui ont choisi de construire des projets communautaires ont, semble-t-il, réduit les difficultés qui étaient apparues et contribué à créer un climat propice à la reprise des apprentissages et du plaisir d'enseigner. En font partie des appels à la création, des étayages autour de la musique ou des concepts de « vivre ensemble ». Ceci est confirmé par d'autres cantons comme Genève et Valais par exemple, pour ne citer qu'eux.

Au niveau des enseignants, les pages informatiques des différents cantons offrent des outils de réflexion ou de pratiques, parfois sous l'égide de « prévention et santé », parfois en fonction d'initiatives locales d'établissement. Ils proposent ici des dispositifs, des mesures et des actions pour répondre adéquatement aux situations convoquant des « comportements perturbateurs » dans les écoles. Les propositions

de co-enseignement, de Team-Teaching de collaboration avec des équipes ad hoc, les interventions et supervisions, les formations continues, des projets co-conduits, etc. ont déjà apporté des améliorations vérifiées dans les écoles, pour les professionnels et pour leurs élèves.

Au niveau des parents, il existe peu de propositions. Des structures peuvent être annoncées au niveau de la loi scolaire, sans réalité sur le terrain. Toutefois, une guidance parentale, un conseiller école-famille permettant de pacifier certaines situations ou construire un partenariat plus solide sont proposés.

Au niveau des partenaires scolaires, on observe l'entrée de professions de domaines voisins en vue d'une prévention psychosociale. Plus ou moins de place est faite, en fonction des sensibilités cantonales, à des unités mobiles et des équipes pluridisciplinaires qui comprennent, outre des psychologues, des médiateurs-enseignants, des éducateurs en établissements scolaires, etc.

Au niveau des équipes pédagogiques, des projets culturels, rassembleurs, ouvrent des espaces de rencontres et de constructions qui apaisent et bonifient le climat scolaire. Plusieurs interlocuteurs nous ont fait remarquer que le degré de formalisation de ces projets dépendait du système mis en place dans les écoles. En fonction de la grandeur, du lieu, des habitudes ou des types de direction, les règles posées sont plus ou moins formalisées. Lorsque des collègues «*se connaissent sur le bout du doigt*», que les élèves sont suivis par un «*même corps enseignant depuis qu'ils sont tout petits*», il y a une «*compréhension et une efficacité*» qui ne demandent pas de formalisation.

### 3.3 Rôle de l'école et ses acteurs

Merle rappelle que les statistiques supposées confirmer l'augmentation des perturbations scolaires sont des constructions sociales incomplètes et que la « *croyance dans leur objectivité (...) est source de violence normative*» (Merle, 2009). En opposant les élèves mal-socialisés, perturbateurs, qui font montre d'actes ou d'attitudes répréhensibles à des adultes pacifiques, sans violence, au comportement professionnel, elles réduisent des réalités complexes à des conclusions simplistes. Dans son enquête Merle montre, par exemple, que les pratiques d'humiliation de la part des professionnels sont fréquentes, que ce soit par le « *rabaissement*» de l'élève, par remarques dépréciatives sur ses compétences ou par « *des situations d'injure sur la personne de l'élève*». Nos interlocuteurs reconnaissent ces éléments qui les interrogent sur le comportement de quelques professionnels. Ils confirment que sortir un élève de la classe, parfois, soulage l'élève tout autant que l'enseignant. Placé dans un autre lieu avec d'autres adultes de référence, les tensions générées par les relations conflictuelles avec l'enseignant s'apaisent, permettant à l'élève de retrouver le chemin des apprentissages. La question reste, comme mentionné plus haut, de l'organisation du retour dans un cadre et des conditions qui, elles, n'ont pas changé.

Les textes officiels de référence, par leur utilisation des terminologies issues des nomenclatures médicales, contribuent à focaliser l'attention uniquement sur l'élève, ses parents ou la société. Si la réalité de situations perturbées induit un regard médicalisant qui amalgame la perception de cette situation avec un « *trouble du comportement perturbateur*» attribué à l'élève seul, ce dernier ne permet pas aux acteurs scolaires de prendre en compte toute la situation (Gremion et Gremion, 2018). Ce faisant, l'implication de l'école, de son système, de ses acteurs et de leurs pratiques dans la fabrication des perturbations est occultée. Si de nombreux travaux sur l'*effet pygmalion* (voir Trouilloud et Sarazin 2003 pour une synthèse), montrent les biais des jugements portés sur les élèves (Bressoux et Pansu, 2003), les effets de la normativité et de la stigmatisation qu'induisent les jugements scolaires souvent à l'origine de signalements ou de conflits, restent une zone aveugle, non questionnée et qui n'est pas parvenue à modifier les textes légaux.

Par leurs remarques, nos interlocuteurs posent un regard nuancé sur les situations de perturbation. Dans les entretiens, ils soulignent le caractère multifactoriel de leurs origines. Ils précisent que les causes ne

renvoient pas seulement aux contextes familiaux parfois « éclatés », à des « manques éducatifs » ou « de cadres ». Ils avancent qu'elles ne sont pas à chercher uniquement du côté de l'élève, de celui « qu'on n'arrive plus à gérer » à celui qui « n'a pas compris et a accumulé de la frustration », mais également du côté de l'école, de ses structures et de ses réponses plus ou moins adaptées. Ainsi, au-delà des causes externes attribuées au « cercle d'amis », « possibilités offertes via les médias », « fêtes », d'aucuns mentionnent l'« école comme part du problème ». Soit une observation identique à celle déjà soutenue par les cadres scolaires lors du séminaire AIDEP où avait été relevé « un facteur souvent oublié : l'institution scolaire elle-même avec ses inégalités de traitement, ses injustices et ses processus de sélection, lesquels peuvent engendrer des sentiments de frustration et de révolte » (Forster, 2014, p3). Dans le rapport, cette idée s'exprime ainsi

*On impute trop souvent les difficultés de comportement à une attitude négative des élèves ou à certains dysfonctionnements de leur milieu familial. Les problèmes familiaux, les maltraitements jouent certes un rôle important mais ce ne sont pas les seules raisons. La pauvreté, la précarité, le chômage sont aussi des facteurs de risque. Sans oublier, l'école elle-même, dans la mesure où elle ne répond pas aux besoins de certains enfants. Celle-ci ignore souvent les effets négatifs que produisent certaines de ses pratiques : jugements hâtifs, mise en évidence des difficultés et des échecs plutôt que des réussites, pratiques de classement, de sélection. Un comportement inadapté est donc très souvent la manifestation d'une souffrance ou d'une activation d'émotions vécues dans des situations difficiles de la petite enfance. (Menegalli & Marcoli, in Forster, 2014, p. 61)*

L'école, comme la société, a évolué. Qu'il s'agisse de ses structures (modifications des rôles et répartitions des responsabilités de décisions), de son organisation (filiales, décloisonnement, classes multiples, passerelles, etc.) ou des contenus nouveaux (plans d'études, évaluations, valorisation des disciplines), l'école se modifie en demandant aux élèves, aux enseignants, aux parents et aux cadres de s'adapter. S'intéresser aux perturbations scolaires demande de prendre en compte les effets de ces changements sur tous les acteurs scolaires, leurs attentes, leurs compétences, leurs craintes et leurs résistances, mais aussi de vérifier comment ces attitudes et attentes nouvelles agissent sur les comportements des élèves et de leurs enseignants.

Lors des entretiens, ce sont les aspects qui influencent plus particulièrement le climat scolaire qui ont été évoqués : « des équipes qui ont perdu confiance » dans leur potentiel éducatif, « des postures d'enseignants parfois questionnantes », des lieux plus enclins à une certaine intolérance réactive et qui n'est pas toujours en lien ni avec l'environnement scolaire, ni avec le type de public d'élèves, des difficultés à conjuguer l'intégration de toutes les singularités, la gestion de classes perçues comme trop hétérogènes, mais également la pression des notes et des résultats. En résultent des impatiences en tension (Monney, 2017) entre une volonté de répondre à l'injonction politique d'une école intégrative, voire à visée plus inclusive, et des attentes institutionnelles de classement et de sélection. Les mesures de soutien aux établissements sont perçues comme prises dans une double demande, soit, tout à la fois de dépister, de sérier, en même temps que d'intégrer et d'accueillir l'hétérogénéité de tous les élèves.

Les échanges avec les cadres cantonaux ont mis ici en évidence l'impact des changements survenus ces dix dernières années dans les politiques d'éducation et leur effet sur le climat scolaire. Il est possible de faire ici l'hypothèse que les prescrits en mode transitoire (en lien avec la RPT par exemple), ainsi que les changements structurels et de rôles sont à l'origine d'une réelle insécurité pour les acteurs de toute l'école et que celle-ci participe aux demandes plus pressantes des directions pour obtenir des structures éventuellement plus rigides, mais rassurantes parce que lisibles. Sans nier les difficultés auxquelles les acteurs scolaires doivent faire face et aux changements réels dans nos sociétés, il s'agit de prendre en compte leurs insécurités et ce qu'elles impliquent. Cet élément souligne la nécessité d'un soutien institutionnel fort pour que s'intègrent dans les pratiques, les changements structurels (Curchod et Doudin,

2012 ; 2015). Dans une école qui vise la réussite pour construire l'avenir de ses élèves, le manque de soutien des enseignants conjugué avec le sentiment d'humiliation que perçoivent les élèves peut fortement contribuer non seulement au décrochage (Blaya, 2010) mais à un découragement et des frustrations contreproductifs tant pour les élèves que pour leurs enseignants. Une recherche récente sur l'insertion professionnelles des nouveaux diplômés en Suisse romande (Girinshuti, 2020), souligne ainsi que des liens, en tension entre soutien et critique, se tissent dans les collèges entre les novices, leur hiérarchie et leurs collègues expérimentés. Et que ceux-ci ont des effets concrets sur les pratiques.

## 4. L'école, la famille et l'intérêt supérieur de l'enfant

Bien que la plupart des lois scolaires fassent mention, plus ou moins explicitement, du droit au respect de chaque élève et que quelques-unes soulignent le rôle de l'école et de l'enseignant pour la création d'un climat favorable aux apprentissages, dans les faits, l'attribution causale de la perturbation scolaire est renvoyée principalement à l'élève. Or, lorsque les nomenclatures médicales ne suffisent plus à expliquer et étiqueter les perturbations, c'est généralement l'environnement familial qui est pointé du doigt. Armstrong, qui faisait le même constat en Angleterre (Armstrong, 2002), rendait attentif au fait que ces attributions, réorientées vers la famille, « rendent impossible toute discussion sur la relation entre le comportement et l'organisation de l'école, l'éthos et le curriculum, et sur la façon de procéder pour améliorer la situation » (p. 125).

### 4.1 Collaboration avec les parents

Un rapport à la famille au sens d'écosystème ou de modèle à aires ouvertes (Forster, 2014) est visé partout. Dans les faits, la place laissée à la collaboration avec les parents varie. Entre l'école et les parents, cette collaboration est presque toujours asymétrique, ce que les lois et ordonnances scolaires renforcent plus ou moins fortement. Dans ces textes, l'école est appelée à coopérer, seconder ou soutenir les parents dans leurs responsabilités éducatives. Toutefois, le choix des mots et des formulations donne le « ton » des législations. Si certaines cherchent à renforcer le « partenariat » et la « collaboration » avec les parents, demandent à ce qu'ils soient associés aux décisions en matière d'exclusion ou de mesures externes, d'autres semblent plutôt se prémunir de tous écarts possibles, renvoyant les parents à leurs « devoirs » envers l'école et préférant prendre leur avis par l'intermédiaire de leurs représentants (conseil de parents ou associations). Le prescrit discrétionnaire laisse voir ainsi toute la latitude laissée à l'école pour faire des parents des partenaires très associés à la décision à totalement absents de la décision.

L'*habitus* (problématisé par Bourdieu et repris par Perrenoud, 2000) du lieu scolaire joue une part importante dans la prise en compte ou non de la parole des parents. Tantôt collaboration prescrite – qui va jusqu'à la communauté et des projets ouverts aux parents, tantôt collaboration proscrite lorsque les décisions peuvent se prendre sans les parents. Les cadres scolaires relèvent que c'est souvent, de manière contre-intuitive, dans le contexte de situations perturbées, qu'ils côtoient le plus les parents. Les projets de « soutien à la parentalité », pour intéressants qu'ils soient, soulignent encore cette orientation du projet et la relation dépendante qu'elle induit entre les parents et l'école. Or, un projet co-porté pour l'enfant-élève est de fait le meilleur garant de succès. Si cet objectif semble visé par tous, il n'est pas toujours possible de le mettre en place ou de l'atteindre. Si la multiplicité des situations familiales complexifie fortement des attentes de part et d'autre, il serait probablement profitable de s'intéresser ici à l'impact des codes législatifs sur les relations entre l'école et les familles pour renforcer la réalisation et l'encouragement de réels projets de partenariat équilibrés.

Lorsque le prescrit pose que l'école soutient les parents dans leur rôle d'éducation, on peut s'étonner de l'injonction à une conformité d'attitude et d'action des parents plutôt qu'à une réelle proposition



de partenariat. On peut également s'interroger sur la partialité de l'école et ses réponses différenciées en fonction de l'appartenance sociale des parents. Les recherches montrent en effet que les élèves « en difficultés » concernés par des mesures spécialisées dans l'école sont, proportionnellement, et de façon récurrente, issus de milieux défavorisés ou modestes (Gremion, 2016). On peut s'étonner du rapport qu'entretient l'école avec les familles de ces élèves dont la scolarité se trouve ainsi « perturbée », sachant que ce risque peut être contournée par les familles les plus aisées qui développent d'autres stratégies adaptatives et protectrices de l'avenir de leurs enfants (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016, p.36). Ni les cadres rencontrés, ni les textes trouvés sur les sites des cantons ne font de lien direct entre vulnérabilité économique et vulnérabilité scolaire. Malgré nombre de recherches qui le démontrent au niveau international et un Programme National de lutte contre la pauvreté<sup>11</sup> sous l'égide de l'Office fédéral des assurances sociales en collaboration avec les cantons, les villes, les communes, cette question reste à reprendre au niveau des départements de l'éducation et même de leur organe faitier, la CDIP. S'il est avéré que la question de la pauvreté touche tous les pays occidentaux et concerne 7% de la population en Suisse (plus particulièrement encore dans les plus grandes localités), dans notre pays, cette discussion n'est pas, ou encore peu, relayée par les décideurs et autorités scolaires.

Ailleurs, la question de la pauvreté et de ses effets sociaux a conduit à la mise sur pied de projets et programmes de prévention depuis plusieurs années déjà. Des projets nord-américains de partenariat école/familles, par exemple, montrent que l'accompagnement et l'encouragement des familles les plus défavorisées contribuent à la prévention des perturbations, par la réussite scolaire de leurs enfants. On peut citer ici l'approche des *Charter Schools*, en particulier le réseau des *KIPP schools* aux USA<sup>12</sup> qui existe maintenant depuis plus de vingt-cinq ans. Dans ces écoles publiques situées dans des quartiers très défavorisés, les élèves réussissent mieux que la moyenne américaine et leur réussite scolaire est même quatre fois plus élevée que celle des élèves défavorisés d'autres écoles publiques. En tenant compte du fait que les familles socio-économiquement défavorisées ont moins de possibilité d'offrir de l'instruction à leurs enfants en dehors de l'école (Lareau, 2011), ces programmes leur offrent plus d'école, soit un horaire plus dense qui permet de maintenir des exigences élevées. Dès l'entrée, professionnels, parents et élèves signent un engagement commun qui vise la réussite scolaire. L'offre de soutien concret de l'école à ces familles concerne non seulement la scolarité mais leur santé et leurs besoins financiers. Une École Montréalaise Pour Tous (UEMPT)<sup>13</sup> est un autre programme qui a vu le jour depuis plus de vingt ans pour endiguer la vulnérabilité et les inégalités sociales potentiellement responsables de tensions ou problèmes sociaux. Mis en place par le Ministère de l'Éducation du Québec, ce programme est une « mesure » dédiée à soutenir financièrement des interventions dans cent cinquante écoles primaires de quartiers particulièrement défavorisés à Montréal. Centrées sur la réussite de tous, ses actions reposent sur le principe d'éducabilité et celui de capacité d'action sur les apprentissages. Dans ce projet, la collaboration avec la famille est essentielle. Le programme contribue à favoriser l'ancrage de l'école dans la communauté, à augmenter sa capacité à répondre aux besoins tant des élèves que de leurs familles. En réduisant les écarts de réussite il vise à diminuer les inégalités scolaires et sociales.

<sup>11</sup> La Plateforme nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté 2019-2024 est destinée à accompagner la mise en œuvre des recommandations issues du PN contre la pauvreté qui a été mené de 2014 à 2018. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/politique-sociale/soziale-absicherung/lutte-contre-la-pauvrete.html>

<sup>12</sup> Pour plus d'information sur l'approche des *KIPP schools* (*Knowledge is Power Program*), voir le site : <https://www.kipp.org/approach/>

<sup>13</sup> Pour plus d'information sur UEMPT voir le site : <https://ecolemontrealaise.info/>

## 4.2 Droit de l'enfant

Peu d'enquêtes sont faites sur ce que perçoivent les élèves. Dans notre enquête, la parole de l'élève est également absente. Il serait pourtant intéressant d'écouter ce que cet acteur, sujet central de la question, perçoit, s'explique et comprend de la situation. Plusieurs lois scolaires prévoient que l'élève puisse s'exprimer ou être entendu dans « toutes les décisions importantes qui le concerne ». Deux cantons prévoient une collaboration, ou une possible association des élèves aux « instances participatives des établissements ». Dans les faits, la parole de l'élève est généralement absente et plus particulièrement encore en matière de perturbation scolaire. En matière de droit, la mise sous silence de l'enfant et de sa famille lors de conflits et dans des décisions impactant l'avenir de l'élève, est questionnante. Une réelle violence symbolique est exercée ici par l'institution qui contribue à alimenter les frustrations et sentiments d'injustice par un déni et de droit et d'écoute.

En ce sens, la Convention relative aux Droits de l'enfant (UNICEF, 1989) art. 3.1 stipule que « dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale » – ou encore de l'Agence européenne pour l'inclusion (2015), où des jeunes ont milité pour que leur voix soit entendue dans chaque décision les concernant, ces réserves peuvent laisser craindre à une conformité accrue à la norme et donc à une recrudescence des signalements de perturbations ou de « perturbateurs ». On ne peut ignorer, pour comprendre la naissance des comportements perturbateurs, que ceux-ci remplacent parfois les paroles de ceux qui, malgré le bruitage, sont réduits au silence. En France, le guide de prévention du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR, 2014) rappelle que l'écoute et la prise en compte de la parole des élèves sont « un moyen de prévenir la violence et de rétablir l'enfant dans son estime de soi ». Aussi invite-t-il non seulement à donner la parole aux élèves mais à leur donner « les moyens et les outils pour s'exprimer » (p. 29).

Dans un ouvrage de 2005, Merle choisit ainsi d'écouter la voix des élèves pour comprendre la violence scolaire et montrer cette part souvent tue des perturbations. D'une part, rappelle l'auteur, la majorité des violences/perturbations perçues le sont entre élèves. L'impact des pairs sur les interactions est donc important. L'élève humilié l'est devant tous les autres. Quel comportement peut-il adopter pour ne pas perdre la face ? De fait, des travaux déjà anciens, mais toujours actuels dans leurs observations, montrent que dès les premiers degrés, les enfants perçoivent qui est apprécié ou non par l'enseignant et que le regard des autres sur soi, les attentes des figures de référence (parents, éducateurs, enseignants) modifient les attitudes et les réactions des élèves. « Le regard porté par l'enseignant sur l'élève est un regard qui valorise ou dévalorise » (Gosling, 1992, p. 31). À partir de leur célèbre l'expérience de *Doll Test* Clark et Clark (1939) ont montré que les enfants intériorisent très tôt la place qu'on leur assigne et se comportent ensuite selon ces attentes. Du fait des attentes et relations qui s'y nouent, l'école n'est donc pas un lieu neutre. Les relations conflictuelles qui s'y jouent sont faites d'interactions qui doivent être prises en compte pour les comprendre et apporter des réponses adéquates aux situations perturbées. Dès lors, dans la mesure où elles ne sont pas adéquates ou mal comprises, les réponses que l'école donne à ces situations peuvent, elles-mêmes générer frustration et violence. L'incompréhension des élèves au « bénéfice » de mesures qu'ils ne comprennent pas, sont alors contre-productives. C'est ce que montrent les recherches sur les sanctions (Debarbieux, 2018), soit la négativité particulière du sentiment d'injustice ressentie par les élèves et l'effet que celui-ci crée, par contrecoup, sur les tensions entre élèves.

Mettons ici en perspective l'Accord Cadre intercantonal (CDIP, 2007), prescrit de référence des cantons en matière de « besoins particuliers » et des réponses proposées aux perturbations scolaires. Peut-on affirmer que l'exclusion scolaire, même temporaire, autorisée dans la majorité des cantons, rejoint l'idée de « mesure renforcée » proposée dans ce texte ? De même, peut-on assurer que les « mesures spé-



cialisées » conduisant à sortir l'élève de la classe ou du cursus ordinaire sont des mesures qui tiennent compte du « droit supérieur des élèves » ? L'utilisation de telles mesures d'aide à des fins de sanctions de comportement perturbateur ou destinées à gérer des situations perturbées semble, ici, contraire au sens du texte de référence et même des lois cantonales sur l'enseignement spécialisé. Cette contradiction entre l'esprit de la loi et son application est exemplifiée par l'étude de cas d'une « Exclusion scolaire » présentée dans le PNR51 (2006). Les divers points de vue professionnels convergent pour confirmer que lorsque le prescrit est débordé par l'émotionnel, il peut conduire à des décisions en contradiction avec la Loi. Ici, l'application du principe de « tolérance zéro » étranger au système judiciaire suisse. Se pose alors l'impératif d'une « renormalisation » (Schwartz, 2000) autour du « vivre-ensemble » qui se traduit dans les propos de nos interlocuteurs par la nécessité de penser et construire collectivement le « climat » scolaire dans chaque établissement. Comme déjà indiqué plus haut, le « vivre-ensemble » reste un objectif fort pour nos interlocuteurs et fait déjà l'objet de nombreux dispositifs pertinents. Du point de vue des élèves, cette question est également centrale. Des élèves du secondaire, questionnés sur ce qu'ils modifieraient au contenu de leur scolarité, n'évoquent qu'un seul manque, celui d'une formation générale, soit de contenus et objets visant le « vivre-ensemble » (Simonet, 2019).

### 4.3 Climat scolaire

Le travail sur le climat d'école se situe clairement en amont des problèmes. Le climat contient tant la gestion de l'ordre scolaire que celle des relations affectives entre élèves et entre élèves et enseignants. Le rapport AIDEP spécifie même que « La seule façon de véritablement restaurer un climat de travail dans une classe qui dysfonctionne est de rétablir à la fois la relation d'autorité et la relation affective avec les élèves concernés » (Forster, 2014, p. 40).

Pour nos interlocuteurs, la qualité du climat scolaire est une question essentielle à la compréhension et à la résolution des questions de perturbations dans le système scolaire. Aussi, lorsqu'ils rapportent que les plaintes proviennent régulièrement de mêmes lieux ou de mêmes personnes, parmi les explications exprimées figure l'« effet salle des maitres », soit l'effet des interactions qui prennent place entre acteurs scolaires dans des espaces informels ou formels souvent hors du temps d'enseignement (Gremion, Granger & Gremion, 2020). Ce qui se joue dans cet espace, entre collègues, entre professionnels ou acteurs adultes impliqués, doit être pris en compte pour comprendre la construction des situations de perturbations scolaires. L'importance du degré de confiance entre les membres d'une équipe pédagogique sur le travail des élèves est soulignée dans le rapport AIDEP qui affirme qu'il est impossible d'arriver à des gains à long terme pour la réussite scolaire des élèves s'il n'existe pas un degré élevé de confiance entre les membres de l'équipe-école. Selon une méta-analyse conduite durant plus de vingt ans sur les facteurs qui influencent le plus la réussite scolaire des élèves (Hattie, 2008)<sup>14</sup>, la cohésion du groupe professionnel fait partie des éléments les plus efficaces pour augmenter les performances des élèves et diminuer l'effet des différences sociales.

Une autre explication souvent évoquée se rapporte au rôle des directions qui permet, ou non, d'« entretenir un climat de confiance afin que les problèmes difficiles soient traités en toute sérénité » (Forster, 2014, p. 54). Les cadres rencontrés rapportent des éléments riches et intéressants déjà conduits par les directions d'école, mais plusieurs observent avec inquiétude, comme mentionné plus haut, une certaine fragilité de directions peu préparées à ce rôle nouveau et particulier de leadership pédagogique, administratif et relevant de compétences RH. Des doutes sont formulés quant à l'efficacité de la formation proposée pour soutenir ce changement de responsabilité. Pour pallier ces insuffisances et pouvoir, malgré tout, répondre aux besoins relevés dans les établissements, certains cantons ont proposé des questionnaires portant sur le climat scolaire.

<sup>14</sup> Pour une présentation des principaux résultats, voir Russo 2019.

Pour autant, des réponses concrètes à la construction d'un climat pacifié sont rapportées dans tous les cantons. Certaines écoles ont déjà introduit des temps de prévention. Ces dispositifs sont souvent en lien avec des éléments de « prévention et santé » ou de développement de la « dimension multiculturelle » où se construit le vivre ensemble, non seulement par des temps de réflexion en groupe, mais également par des projets parfois hors classe ou hors les murs, comme pour des projets culturels ou des journées d'études largement ouvertes. Le *Réseau suisse d'écoles en santé* (2004) rapporte, dans sa « lettre d'information 30 », un compte rendu d'expériences vécues dans différentes écoles suisses autour de la définition du « vivre-ensemble » et des valeurs des établissements. Pour répondre concrètement aux problématiques de violence ou d'irrespect, les objectifs visent souvent le climat scolaire. Le climat de confiance favorable aux échanges y est également souligné.

Au regard de la récurrence des questionnements sur les perturbations scolaires dans le temps et l'espace, il semble que l'attention portée aux « cas » de perturbation attend des réponses locales qui, elles-mêmes, demandent une réflexion plus globale sur le climat de l'école. Les éléments relevés par nos répondants renvoient principalement à la responsabilité de l'école, de ses acteurs et de ses autorités et ciblent des éléments déclencheurs tant sur le plan local que global parmi lesquels :

- le climat de confiance entre les départements et leurs écoles et le climat que les départements peuvent aider à construire localement dans les écoles ;
- la prise en compte des résistances en regard de la façon dont les changements sont imposés ;
- la considération des solitudes et découragements professionnels qui contribuent à une fragilisation des relations au cœur des institutions ;
- la nécessité de renoncer à des mesures structurelles rigides pour favoriser les projets d'équipe souples et leur assurer un suivi dans leur créativité ;
- l'importance de l'ouverture de l'école à un véritable partenariat avec les familles, en particulier les plus vulnérables ;
- les risques induits par la focalisation sur les « difficultés » et les mesures à leur apporter qui peuvent, par la délégation à des experts, déresponsabiliser et qui sont ensuite difficiles à réduire ;
- le travail nécessaire d'auto-évaluation du regard porté sur la différence, sur les normes, sur le soi professionnel et sur les objectifs de l'école.

Ces éléments font écho aux résultats de diverses études sur le climat scolaire. L'étude américaine conduite par Gottfredson, Gottfredson, Payne et Gottfredson (2005) sur 254 établissements secondaires, confirme, par exemple, qu'un pourcentage important de la variance des troubles scolaires s'explique par le climat scolaire, mais aussi que le mode de direction de l'établissement (direction pédagogique, organisationnelle et à l'écoute de son personnel) influe sur la qualité du climat scolaire. Selon cette recherche, plus la perception de l'équité et de la clarté des règles est grande pour les élèves, moins on dénombre de comportements délinquants et de victimes de violences. Laufer et Harel (2003) ajoutent qu'une école où il fait bon vivre et où l'expérience des élèves est positive et marquée par un sentiment de sécurité élevé, réduit le niveau de violence entre pairs. Une recension sur cette question (Poulin, Beaumont, Blaya & Frenette, 2015) montre l'impact de la qualité du climat scolaire non seulement sur les comportements perturbateurs, mais également en matière de réussite et de persévérance scolaire. Le climat scolaire semble donc au cœur de la problématique qui touche non seulement aux comportements perturbateurs. Il est même le facteur déterminant pour permettre de pacifier les situations perturbées pour le bien-être de tous.

La prévention peut donc se développer par des facteurs qui contribuent à l'engagement des élèves dans leur scolarité, soit un climat disciplinaire clair, une bonne relation avec les enseignants et une attente élevée de résultats. Nos interlocuteurs endossent le postulat CDIP formulé il y a bientôt trente ans :

*«L'échec scolaire et le comportement hors norme ne doivent plus être considérés comme des problèmes imputables uniquement à l'enfant concerné; il faut au contraire les appréhender dans leur contexte social et culturel et, plus particulièrement, les mettre en rapport avec les conditions institutionnelles de l'école» (CDIP, 1985<sup>15</sup>).*

---

<sup>15</sup> Extrait des recommandations de la CDIP de 1985, cité dans SEN, 2018.



## Pour aller plus loin

*« Par-delà les normes et ses écarts, existe-t-il au final encore une place pour grandir, se tromper, pour bouger, pour rêver? » (un de nos interlocuteurs.)*

### 5. Favoriser l'écoute entre école et département

Si la focale des informations dans les médias est souvent posée sur la société et sur l'éducation familiale des enfants qui auraient beaucoup changé, on ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur l'impact des changements survenus dans le système scolaire lui-même, ses règlements, son fonctionnement et ses exigences sur tous les acteurs scolaires. Si la société a changé, l'école a changé également. L'évidence de l'effet de ces changements sur les acteurs scolaires était sensible lors des entretiens. Les « flottements » perçus et ressentis au niveau des changements de politiques éducatives qui demandent des adaptations nouvelles, modifient les rôles et redistribuent les responsabilités tant suisses que cantonales, sont des facteurs d'inquiétudes. Cette enquête permet de poser l'hypothèse de l'impact de ces changements ressentis sur les autorités cantonales, les directions, les enseignants et jusqu'au « climat » des écoles. À ces changements s'ajoutent ou se renforcent, lorsqu'il y a insécurité, des tensions propres au développement de perturbations gênantes et épuisantes pour tous les acteurs scolaires, y compris les élèves. Même si les structures, comme les responsabilités et les rôles, varient d'un canton à l'autre, par cascades, les tensions non résolues au niveau des autorités, des directions, des enseignants semblent, dans certains collèges, pour certains enseignants, renforcer les problèmes relationnels avec certains publics d'élèves. Il est observé, inversement, que lorsque le cadre de confiance resserre les liens des professionnels qui se sentent reconnus par leurs autorités, ils trouvent ensemble des solutions pertinentes et adéquates pour faciliter le « vivre ensemble ».

Si co-construire une communauté éducative pacifiée demande des bases documentées et éprouvées sur le terrain, les cantons sont déjà riches d'expériences, de rapports et de recherches (y compris recherches de thèse ou de mémoire produites dans les HEP, HES et universités) encore peu exploitées et dans lesquelles puiser pour poursuivre la réflexion entamée lors du colloque AIDEP et poursuivie jusqu'ici.

Dès lors, nous appuyant sur les éléments rapportés dans les cantons et tirés des réalités suisses et internationales, nous proposons un inventaire de questions ouvertes et suggérées pour inviter les acteurs scolaires à une réappropriation du prescrit pour réduire l'écart prescrit/réalité en tenant compte de tous les acteurs : enfants-élèves, enseignants, parents, autres professionnels de l'école, cadres, autorités et partenaires sociaux.

#### 5.1 Du point de vue du prescrit

Qu'il soit explicite ou implicite, le prescrit est à la base du raisonnement professionnel des responsables, celui qui est présenté et dont on use pour légitimer les actions ou duquel partir pour expliquer les structures mises en place. Un cadre clair permet de garantir les normes à respecter et, par là même, de mesurer l'écart admis à ces normes. Inversement, l'absence de stabilité – dans les concepts cantonaux

pas toujours opérationnels plus de dix ans après la RPT – génère une insécurité qui se répercute jusque dans la gestion fine de l'école. De ce point de vue, les changements structurels de ces dix dernières années sont certainement à prendre en compte pour comprendre une certaine inquiétude à l'origine de tensions, malaises, craintes qui surgissent dans l'école et contribuent à la perturbation du climat même avec les départements.

Si, comme cela a été souligné, la question des perturbations scolaires accompagne l'école dès ses débuts, l'histoire nous indique que chaque période de changement et/ou de transition la font ressurgir avec des pertes de sécurité qui, avant même de toucher les élèves, affectent les adultes en charge de leur éducation. Comme l'écrivent Galand, Carra et Verhoeven (2015): «l'arbre des violences visibles cache mal la forêt de la profonde déstabilisation de l'ordre scolaire qui les nourrit» (p.9). Par ailleurs, si l'exclusion scolaire est un phénomène qui perdure dans les écoles suisses depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, l'étude de Szaday dans le PNR51 (Szaday, 2007) rappelle que les trois facteurs de risques les plus élevés du côté de l'élève sont toujours liés à un statut socioéconomique faible, la monoparentalité familiale et un passeport étranger. Dans les cantons, sans donner d'éléments précis à ce sujet et «*sans pouvoir le prouver*», certains de nos interlocuteurs confirment qu'en matière de perturbations scolaires, «*le profil socio-économique de la population a une influence*».

Les textes législatifs traduisent et rappellent à ce propos la temporalité de la norme de tolérance institutionnelle. La modulation des publics qui se succèdent sur les bancs d'école depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le confirme et questionne. Les publics nouveaux, enfants pauvres, enfants issus des migrations, enfants à besoins éducatifs particuliers suscitent toujours, par leur hétérogénéité nouvelle, des réactions de craintes ou de curiosité qui initient, à chaque fois, de nouvelles modalités pédagogiques, de nouvelles structures, de nouveaux prescrits et même de nouveaux rôles ou métiers au sein de l'école.

## 5.2 Du point de vue de la définition

La difficulté de définir les comportements perturbateurs souligne leur caractère multiple et polymorphe. L'apparition des «élèves difficiles» traverse l'histoire de l'école. «Arriérés», «indisciplinés», élèves «allophones», «en difficulté scolaire», avec «trouble du comportement» ou ayant des «besoins éducatifs particuliers», autant de nouvelles sémantiques, de nouveaux champs disciplinaires, de nouvelles législations et de nouveaux métiers dans l'école. Les mesures spécialisées et la modulation de leurs publics au cours du temps, renvoient aux appréhensions variables des normes internes des écoles et des systèmes scolaires quant aux «perturbations», soit à leur construction en situation. Des recherches romandes, telles que l'étude longitudinale INSERCH (Gremion et al., 2007) soulignent que l'inquiétude dont faisaient montre, les enseignants face à leurs élèves «indisciplinés» au début du 20<sup>e</sup> est toujours la même. Un siècle plus tard, les enseignants, s'estiment toujours peu ou mal préparés pour répondre à l'hétérogénéité des besoins et des élèves. De ce point de vue, l'appel régulier à des structures séparées (contraire à l'idée d'intégration), pourrait être lu comme l'indicateur d'un malaise à considérer d'un point de vue systémique dans l'école et non uniquement relié à des comportements d'élèves.

Plutôt que d'attribuer la cause des perturbations perçues aux élèves, à leur milieu ou aux changements sociaux, l'étude propose de les envisager comme symptômes d'une situation de perturbation dans laquelle, l'école et ses changements structurels sont parties prenantes. Les comportements perturbateurs, principalement dans ce que nous nommons «zone grise» dans ce rapport, semblent, en effet, plutôt révélateurs de perturbations internes à des lieux scolaires que d'une augmentation de déviances personnelles ou sociales périphériques et sur lesquelles l'école n'aurait aucune prise. Cette perception intuitive, explique probablement que nos interlocuteurs ont tous déplacé la focale placée sur l'élève pour penser le contexte dans une situation de perturbation.

### 5.3 Du point de vue des mesures proposées

Parmi les solutions les plus efficaces pour améliorer ou prévenir les situations de perturbations, le travail sur le climat de classe et scolaire est évoqué et dans les recherches et dans les documents et réalisations cantonales. Dès lors, plus que des mesures punitives, il serait préférable d'envisager l'instauration d'une justice « restaurative » et préventive (MENESR, 2014) des difficultés en proposant, plus que des « mesures de sécurisation », des « mesures éducatives » qui contribuent au développement des compétences sociales des élèves. Si comme le rappelle Armstrong (2009), l'utilisation de la « terminologie de déficience à bases médicales est profondément enracinée dans les systèmes de dépistage, et ce à tous niveaux », l'utilisation des « mesures d'aide » issue de ce champ pour sanctionner des comportements ou des situations perturbées aboutit à un double effet négatif. D'une part, elle fait glisser des situations pédagogiques ou relationnelles perturbées vers la pathologie et, du même coup, elle renforce une stigmatisation négative des élèves qui devraient bénéficier de ces mesures. Dans les deux cas, l'objectif est contraire à l'esprit du prescrit spécialisé de référence.

En France, la justice pour mineurs (Ministère de la justice, 2015) invite à sortir d'un impératif sécuritaire pour construire un partenariat de confiance plus performant de prévention et de réhabilitation. La bienveillance entre collègues et à l'égard des élèves et de leurs parents, contribuent à ce cadre de justice « restaurative » et d'un climat scolaire bénéfique à tous. Que ce soit dans les recherches consultées ou dans les propos de nos interlocuteurs, les mesures punitives et séparatives sont montrées par la plupart comme contre-productives, peu efficaces et génératrices, elles-mêmes faites de violence latente. Chacun soutient qu'un cadre clair, le souci de justice plutôt que de coercition, des relations sécurisantes et bienveillantes plus que des mesures sécuritaires, sont des facteurs positifs agissant tant sur le comportement et les compétences des élèves que sur celui et celles des personnels enseignants. Dans tous les cantons s'expriment des interrogations quant aux bénéfices réels ou attendus de ces structures, sur les effets de l'exclusion et des mises en garde, sur l'effet de renforcement des demandes et des signalements ainsi que sur l'inflation de ces dispositifs et la difficulté de les fermer ensuite. En termes de réintégration scolaire, les élèves qui rejoignent des classes en « mesures externes » ne profitent pas d'autant de bénéfices si un changement de regard dans l'école elle-même n'est pas apporté ou réinvesti dans des formations idoines.

### 5.4 Du point de vue de l'autonomie et de la créativité des acteurs

La décentralisation du pouvoir, l'autonomisation, le rendre-compte, les nouvelles responsabilités dévolues aux responsables d'établissements et/ou aux inspecteurs, les contrôles plus assurés, mettent les acteurs dans des impatiences en tension des situations de contrainte et de liberté tout à la fois, les obligeant à prioriser ou à réagir en fonction des demandes récurrentes du terrain. La sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1981) met en avant le rôle important de chaque acteur du système dans la possibilité de *renormaliser* (Schwartz, 2000) ce qui fait contrainte et d'être soutenu collectivement à ceci. Il est ici intéressant de percevoir l'impact du positionnement des départements et ses effets sur le terrain. La redistribution des responsabilités doit être couplée de formations suffisantes pour les directions en matière non seulement de gestion administrative, mais de RH et de leadership pédagogique ainsi que de temps pour penser le système, sans quoi cela génère de l'incertitude. Nous posons ici que le sentiment d'augmentation des difficultés sur le terrain est en partie le reflet d'une incertitude ou d'un sentiment de « fragilisation » éventuel au niveau des autorités scolaires. Dès lors, les perturbations scolaires qui ne semblent pas avoir augmenté drastiquement (contrairement aux échos de la presse et les médias sociaux) seraient à écouter comme « la voix » audible d'un malaise institutionnel d'un autre ordre, moins dicible, mais réel. La précocité de certains signalements est, de ce point de vue un exemple à interpréter en fonction de changements structurels survenus dans l'école romande qui rendent visibles

des demandes préexistantes dans les premiers degrés (Gremion-Bucher, 2012). Pour le vérifier, il serait intéressant de relever et comparer l'origine et les raisons des demandes actuelles.

### *5.5 Du point de vue de la communauté sociale active*

Tous les cadres rencontrés sont conscients de l'importance d'entendre le terrain. Être responsable, c'est aussi pouvoir être innovant et créateur d'idées nouvelles : des mesures de reconnaissance qui permettent d'assumer des responsabilités sont impératives. Les mesures de soutien aux établissements entament cette voie réjouissante. Tous nos interlocuteurs font également montre d'une volonté large de participation sociale pour tous les élèves de l'école, de penser et permettre un environnement le moins restrictif possible, de favoriser l'autodétermination et des espaces de pédagogie. L'environnement prescripteur stimule chez eux un processus de *renormalisation* (Schwartz, 2000) dont la focale est mise plutôt sur les enjeux du prescrit. C'est pourquoi, ils accordent tous une grande valeur au prescrit remontant du terrain et aux besoins de ce dernier. Ils se veulent facilitateurs de solutions et « ajusteurs » (Monney, 2018), entre une demande sociale et une réalité de terrain. La norme intermédiaire, créée par l'activité des interlocuteurs, repose sur des pratiques et usages hétérogènes, mais traduit, à la suite de Lantheaume et Simonian « des préoccupations et une recherche de sens » communs souvent basés sur la créativité et le génie local du terrain. Entre l'« aval » des réactions des acteurs et l'« amont » des prescriptions (2012, p. 40), l'activité générée autour des dispositifs et dispositions de nos interlocuteurs créent une « normativité intermédiaire » au service d'un faible nombre d'élèves par rapport à l'ensemble, mais qui demandent du temps et des moyens. Ceci les questionne : « *Combien d'ETP (équivalent temps plein) faudra-t-il encore... ?* ». Faut-il ajouter des mesures ou répondre aux appels en proposant des solutions de soutien à des équipes pédagogiques ? Le caractère de vérité générale du prescrit prévoit les solutions, mais la complexité est grande et les acteurs doivent faire montre de créativité, de réactivité et de renouvellement des dispositifs en permanence.

### *5.6 Du point de vue des publics concernés*

Que ce soit en Suisse ou ailleurs, l'histoire du lien de l'école à ses élèves est complexe et le restera probablement. Toutefois, et même si peu de nos interlocuteurs l'ont mentionné, la récurrence de la surreprésentation d'enfants de milieux défavorisés, garçons, étrangers parmi les élèves impliqués dans les situations de perturbations et orientés vers les marges de la scolarité doit nous alerter. La façon dont les familles, ainsi que les partenaires scolaires et de la politique communale ou cantonale sont associés, a son importance pour la construction d'une communauté éducative. Une école qui ne se replie pas sur elle-même, qui accepte d'établir un partenariat égalitaire avec les familles et permet à la voix des parents et des enfants (plus particulièrement lorsqu'ils sont précarisés) d'être entendue, renforce le climat sécuritaire pour tous et favorise le soutien de la scolarité de tous les élèves. La place de la parole de l'élève est à y ajouter, dans une visée écosociale (Bugnard, 2007) et de justice éthique (Merle, 2005).



## Bibliographie

- Agence européenne. (2016). *Agir en faveur de l'éducation inclusive: réflexions et propositions des délégués*. Bruxelles: Agence européenne. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education\\_FR.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_FR.pdf).
- Alvir, S., Modiano, S., Mouquin-Stano, S., Olivet, M., Seara, J. & Weimer, V. (2017). *Rapport relatif aux prestations socio-éducatives en milieu scolaire*. Lausanne: DGEO.
- Armstrong, F. (2002). Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre. Dans M. Chauvière & E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps: éducation spéciale ou éducation intégrative?* (pp.117-132). Paris: PUF.
- Armstrong, F. (2009). *Handicap et scolarisation en Angleterre: une politique éducative qui s'appuie sur les « besoins spécifiques » des élèves: journées d'étude « Le handicap à l'école: travailler ensemble » organisées par l'INRP (les 11 et 12 mai 2009)*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Barnsley, R.H., Thompson, A.H. & Bamsley, P.E. (1985). Hockey success and birthdate: the relative age effect. *Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation*, 51, 23-28.
- Bedard, K. & Duhey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: international evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 121(4), 1437-1472.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf).
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Paris: De Boeck.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2001). *Jugement scolaire de l'enseignant et estime de soi des élèves*. Dans AECSE (éd.), *Actes du quatrième Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation, les 5, 6, 7 et 8 septembre 2001*, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3 (CD-Rom). Lille: AECSE.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.
- Bucher, L. & Schoeni, M.-J. (1992). *Essai sur l'influence de l'industrialisation sur le discours scolaire* (Travail de séminaire non publié). Genève: Université de Genève, FAPSE.
- Bugnard, P.-P. (2007). *Script de licence: histoire de l'éducation*. Fribourg: Université, Département des Sciences de l'Éducation.
- Chappuis, R. & Thomas, R. (1995). *Rôle et statut*. Paris: PUF.
- Clark, K. & Clark, M. (1939). The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 10, 591-599.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2004). *Situations de crise: un guide pour une action et une prévention compétentes à l'école*. Berne: CDIP. <https://edudoc.ch/record/24796?ln=fr>.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP. <https://www.ge.ch/legislation/accords/doc/0102.pdf>.
- Conseil d'Etat vaudois. (2019). *Règlement d'application de la loi sur la pédagogie spécialisée (RLPS)*. Lausanne: Conseil d'Etat.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants: un facteur de réussite de la démarche inclusive. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 229-244.
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes, soutien social: modèle d'intervention*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Debarbieux, E. (2016). *Faire évoluer notre philosophie de l'éducation* (Propos recueillis par F. Jarraud pour Le Café pédagogique). <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/19102016Artic1e636124590590979367.aspx>.
- Debarbieux, E. (2017). *Ne tirez pas sur l'école !... : réformez-la vraiment*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (dir.). (2018). *L'impasse de la punition à l'école: des solutions alternatives en classe*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (dir.). (2001). *La violence en milieu scolaire* (3 tomes). Paris : ESF.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en oeuvre. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 9, 11-31.
- Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Paris : CNESCO. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport\\_handicap.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf).
- Florin, A., Cosnefroy, O. & Guimard, P. (2004). Trimestre de naissance et parcours scolaires. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54, 237-246.
- Forster, S. (éd.). (2014). *Les élèves difficiles : quel rôle pour les cadres scolaires? : actes du séminaire de l'AIDEP, Leysin, 12-13 décembre 2013*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp). <https://www.irdp.ch/data/secure/1232/document/les-eleves-difficiles-1232.pdf>.
- Galand, B. (2011). Les enseignants face aux violences scolaires. *Formation et profession*, mai, 22-25.
- Galand, B., Carra, C. & Verhoeven, M. (dir.). (2015). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant : carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés de Suisse romande*. Neuchâtel : Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Gittins, C. (2006). *Réduction de la violence à l'école; un guide pour le changement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.A. (2012). *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire?* Paris : PUF.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gremion, F., Akkari, A., Bourque, J. & Heer, S. (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP FR et HEP VS. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants* (pp. 35-72). Bienne : HEP BEJUNE.
- Gremion, F. & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale sur la difficulté scolaire. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 89-108.
- Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 231-246.
- Gremion, L. (2016). « Tu sais, tu ne nous apprends rien ! » : ethnographie des coulisses professionnelles de la discrimination scolaire. Dans J.-P. Payet (dir.), *Ethnographie de l'école: les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 141.-161). Rennes : PUR.
- Gremion, L., Granger, N. & Gremion, F. (2020). « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale*, 65(1), 171-181.
- Gremion-Bucher, L.M. (2012). Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école infantine et primaire vers l'enseignement spécialisé (Thèse de doctorat). Genève : Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847>.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haut Conseil de l'Éducation (H.C.E.). (2007). *L'école primaire: bilan des résultats de l'école 2007*. Paris : Haut conseil de l'éducation.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM). (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent : expertise collective*. Paris : INSERM.
- Lantheaume, F. & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45(3), 17-38.

- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Laufer, A. & Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 15(3), 235-244.
- Maulini, O. (2014). *Script de MAS (Maîtrise postgrade pour formateurs d'enseignants)*. Lausanne; Fribourg; Genève: Universités.
- Mendras, H. (1975). *Éléments de sociologie*. Paris: Armand Colin.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié: l'école, un espace de non-droit?* Paris: PUF.
- Merle, P. (2009). Les deux mondes de la violence scolaire: statistiques ministérielles versus expérience des élèves. *Enfance & psy*, 4(45), 91-101. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2009-4-page-91.htm>.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014). *Pour une justice en milieu scolaire préventive et restauratrice dans les collèges et lycées*. Paris: DFESCO, MENESR. [http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user\\_upload/outils/pdf/guide\\_justice\\_scolaire.pdf](http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outils/pdf/guide_justice_scolaire.pdf).
- Ministère de la Justice. (2015). Actes de la journée du 2 février 2015 « Justice, délinquance des enfants et des ado-lescents, état des connaissances ». <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/justice-des-enfants-et-des-adolescents-27839.html>.
- Monney, C. (2017). Inclure dans une école sélective?: les formateurs entre deux impatiences. Dans J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini & J. Beckers (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants?: recherches et pratiques* (pp. 30-51). Bruxelles: De Boeck.
- Monney, C. (2018). *Le rôle des formateurs dans le prescrit du travail des enseignants: le cas de l'école inclusive en Suisse romande* (Thèse de doctorat). Genève: Université, FAPSE.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1988). *Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages*. Paris: INSERM.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève: OMS.
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- PJQ. (2014). *Les trois dimensions de l'ordre social* (Partage de connaissance, support du 3 novembre). Fribourg: Université. <https://www.etudier.com/dissertations/Les-Trois-Dimensions-De-l%27Ordre-Social/199560.html>.
- Pont, F. (2011). *L'exclusion scolaire grise, la situation vaudoise: on va faire quoi de ce gamin?* (Master of Advanced Studies (MAS) en action et politiques sociales). Lausanne: HES - EESP.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(1).
- Programme National de Recherche 51 (PNR 51). (2006). *Cahier thématique «Exclusion scolaire» du PNR 51 «Intégration et exclusion»*. Berne: PNR51. <http://www.pnr51.ch>.
- Renevey Fry, C. (2015). *Des classes spéciales à l'école inclusive, une volonté constante de (ré)intégration* (1898-2015). (Présentation PPT lors de la journée de travail et d'échange du DIP « Genève hier et aujourd'hui, sur le chemin de l'école inclusive », 21.11 2015). <https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/presentation-ecole-inclusive/fondements-ecole-inclusive>.
- Réseau suisse d'écoles en santé. (2004). *Lette d'information no 30 de Radix Promotion de la Santé*. Lausanne: OFAS.
- Ruchat, M. (1999). « Récalcitrants », « indisciplinés » et « arriérés »: figures de la déviance scolaire 1874-1890. Dans R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (éd.), *Une école pour la démocratie: naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*. Berne: Peter Lang.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale: histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique, 1874-1914*. Berne: Peter Lang.
- Russo, S. (2019). L'instinct, c'est bien: les faits, c'est mieux. *Horizon: magazine suisse de recherche scientifique*, 122, 12-14.
- Scalambrin, L. (2015). *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat: une perspective sociologique des relations entre les familles et l'école en quartier populaire* (Thèse de doctorat). Fribourg: Université de Fribourg.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès Editions.
- Service de l'enseignement (SEN). (2018). Concept jurassien de pédagogie spécialisée, projet du 22 novembre 2018. Delémont: Service de l'enseignement.

- Service de l'enseignement obligatoire (SEO). (2019). *La rentrée scolaire 2019-2020* (Dossier de presse). Neuchâtel : Service de l'enseignement obligatoire.
- Simonet, D. (2019). *La perception des élèves du cycle 3 par rapport à leur scolarité* (Travail de recherche). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Stamback, M. & Vial, M. (1974). Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle. *La psychiatrie de l'enfant*, XVIII(1), 241-336.
- Swiss Olympic. (2016). *Le manuel pour la détection et la sélection des talents*. Berne : Office fédéral du sport.
- Szaday, C. (2007). Disciplinary school exclusion in Switzerland. Dans *Programme NRP 51 Social Integration and Social Exclusion*.
- Thouroude, L. (1997). La tolérance pédagogique à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 119, 39-46. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1165>.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). La connaissance actuelle sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.
- UNICEF. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE)*. New York : ONU.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand Colin.
- Wannack, E., Sörensen Criblez, B. & Gilliéron Giroud, P. (2006). *Un début plus précoce de la scolarité en Suisse : état de situation et conséquences*. Berne : CDIP.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London : Her Majesty's Stationery Office.

## Annexe

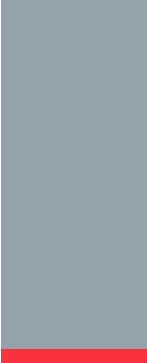
### Canevas d'entretien

#### Dispositifs de prise en charge des élèves perturbateurs dans les cantons romands

Objet du mandat: Les membres de la CLEO (conférence latine de l'enseignement obligatoire) se sont inquiétés d'avoir une vision globale des pratiques et politiques adoptées en Suisse romande concernant la prise en charge des élèves dits *perturbateurs*.

#### Canevas d'entretien

	Axe pédagogique	Axe administratif
Définitions / Description	<p><b>ÉLÈVES / perturbations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Définitions :</li> <li>Qui sont les élèves perturbateurs dans votre canton ?</li> <li>Quels comportements posent problème ?</li> <li>Cause des perturbations ?</li> </ul>	<p><b>STRUCTURES</b></p> <p>Dispositifs spécifiques pour encadrer les élèves perturbateurs (raisons / objectifs)</p> <p>Historique: Comment cela s'est-il mis en place ?</p> <p>Controlling cantonal: Chartes ?</p>
Décisions / Rôles	<p><b>PRISE DE DÉCISION ET RÔLES</b></p> <p>Processus de décision: Comment ces décisions sont prises (Qui signale, qui décide ? Durée: début, suivi, fin).</p> <p>Critères pour définir la perturbation... ou le risque</p> <p>Rôle des enseignants dans la situation / quelle prise en compte, quelle formation ?</p>	<p><b>PRESCRIT</b></p> <p>Alignement entre prescrit socio-politique et l'opérationnalisation ?</p> <p>Écarts? Lesquels ?</p> <p>Évaluation des dispositifs: quels effets ? (suffisant, utile...effets )</p> <p>Posture et références</p> <p>Quelle proposition de modification ?</p> <p>Références: Connaissance /prise en compte de ce qui se fait ailleurs (cantons, pays, littérature)</p>
	<p><b>RELATIONS FAMILLES ET EXTRA-SCOLAIRE</b></p> <p>Quelle est la place / rôle pour les parents ?</p> <p>Responsabilité partagée ? (famille vs école)</p>	<p><b>AUTRE /DIVERS</b></p>



**L**e mandat CIIP, à l'origine de ce rapport, demandait de répondre aux chefs de service de Suisse romande quant à la *prise en charge des élèves perturbateurs dans les établissements de la scolarité obligatoire*. L'étude descriptive présentée ici a pour objectif d'offrir une vue d'ensemble sur les constats, réflexions, questions et réponses pratiques proposées dans les systèmes scolaires de Suisse romande.

Malgré des faits ponctuels constatés et la mention d'une augmentation de signalements en début de la scolarité, les cadres scolaires s'accordent à dire que les *situations* de perturbation graves restent rares. Par leurs constats, l'essentialisation de l'élève est renvoyée à des situations de perturbations scolaires.

Adossé à d'autres recherches, le rapport propose une réflexion sur la prise en charge des situations de perturbation scolaire et la nécessaire prise en compte holistique des facteurs environnementaux, structurels et relationnels qui contribuent à la prévention de ces perturbations.