

*Date de dépôt: 2 septembre 2002*

*Messagerie*

## **Rapport**

**de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier la proposition de motion de M<sup>mes</sup> Alexandra Gobet Winiger et Mireille Gossauer-Zurcher pour une analyse cantonale de l'état des relations élèves-enseignants dans l'école publique et l'élaboration de formules de soutien aux membres du corps enseignant**

**Rapporteur: M. Guy Mettan**

Mesdames et  
Messieurs les députés,

C'est sous la diligente présidence de M<sup>me</sup> Janine Hagmann que la Commission de l'enseignement et de l'éducation a siégé les 13, 20 et 27 mars, les 10, 17 et 24 avril ainsi que les 8, 15 et 22 mai 2002 pour examiner la motion précitée.

Le procès-verbal a été rigoureusement établi par M. Hubert Demain. M. Frédéric Wittwer, secrétaire général du Département de l'instruction publique (DIP), a assisté à toutes les séances de la commission, accompagné par deux fois de M<sup>me</sup> Martine Brunschwig Graf, présidente du DIP, et à une occasion de M. Paul Bouvier, médecin et directeur du Service de santé de la jeunesse (SSJ). Que tous soient ici remerciés de leur précieux concours.

## **ENJEUX ET DISCUSSION PRÉLIMINAIRE**

Déposée en 1998, la motion a pour but d'attirer l'attention du Conseil d'Etat sur la détérioration des relations entre les élèves et les enseignants (cf.

annexe n° 1). Le respect mutuel entre les uns et les autres tend en effet à disparaître. L'indifférence, et bien pire, les insultes, voire les violences physiques se multiplient à l'encontre des enseignants, ce qui engendre un climat de malaise, de déprime souvent malsain et perturbant pour le bon fonctionnement des établissements scolaires de notre canton.

Pour ce faire, la motion invite le Gouvernement à procéder à une évaluation sereine des relations entre élèves et enseignants, afin de constater, le cas échéant, la dégradation du climat et d'étudier les mesures éventuelles à prendre afin de soutenir le corps enseignant dans ses tâches.

Consciente des enjeux et soucieuse de répondre aux inquiétudes des enseignants, des parents d'élèves et de certains élèves eux-mêmes concernant cet épineux problème, la commission a d'abord décidé d'entendre M. Frédéric Wittwer, secrétaire général du DIP, avant de se prononcer sur la marche à suivre et procéder à des auditions plus approfondies.

A cette occasion, M. Wittwer signale que l'étude de l'ensemble de ces relations nécessite de déterminer un angle d'attaque précis de ces rapports. La dispersion induite par la volonté de couvrir la totalité de ces problématiques rend cette approche difficile. Les préoccupations dont fait l'objet la motion sont partagées par le département et connaissent, effectivement, une certaine actualité. Il distribue une note d'information personnelle liée au traitement de la motion. Ce document tente de résumer la situation existante, tant au niveau des études liées à ce sujet qu'à celui des mesures de soutien apportées aux enseignants (cf. annexes).

Il signale l'existence d'une étude exhaustive, à l'échelle du canton de Genève, réalisée par le professeur M. Hübermann. Des entretiens avec les enseignants ont permis de dégager les principales phases. Un début de carrière, très engagé, cédait souvent la place à une fatigue proportionnelle, en milieu ou en fin de carrière. Ces lignes de force président à des cycles de la vie des enseignants.

Les données et les analyses manquent pour l'évaluation du type de soutien psychologique à apporter à l'enseignant. Restent quelques indicateurs et statistiques relatives aux motifs des absences, aux requêtes auprès du Service de santé du personnel de l'Etat (SSPE), aux mises à la retraite, ou à l'AI. Ces indicateurs restent partiels et la politique de gestion des ressources humaines ne dispose pas d'instruments spécifiques.

Le mal-être professionnel, ou «burnout» selon l'expression anglaise qui désigne le phénomène de l'épuisement professionnel, a fait l'objet d'études à Genève et dans les autres cantons. Les personnes exposées à de réguliers et

nombreux contacts sociaux sont des cibles idéales. On cite souvent les métiers du don (santé, enseignement, social, humanitaire).

Il confirme que l'étude des motivations d'engagement des jeunes, de désintérêt, ou de renoncement d'enseignants confirmés devient un objectif du DIP et attire l'attention sur le «questionnaire confidentiel de motivation GPE». Cet outil est adressé à toutes les personnes qui remplissent les conditions d'engagement pour l'enseignement primaire et secondaire. Ce questionnaire est uniquement et directement renvoyé au SRED. Cela permettra de connaître et d'actualiser les motifs de (dés)-engagement.

Parallèlement, une analyse des motifs multiples des départs sera conduite. Car actuellement, outre la demande de retraite anticipée ou de PLEND, on ne sait pas grand-chose sur les raisons de ces requêtes.

Il attire l'attention sur le mandat de recherche en cours, relatif à l'épuisement professionnel. Il rappelle la difficulté de ce type d'étude. Les enseignants, habitués à être autonomes dans leur pratique, parlent peu des problèmes qu'ils rencontrent aux autorités ou aux collègues. Par conséquent, la SPG s'est adressée à un grand connaisseur de ces questions, le D<sup>r</sup> Papart. Ce mandat focalisera sur quelques aspects sans prétendre englober la totalité des problématiques liées. Il évoque enfin la «task force sur le statut professionnel des enseignants» et les instances qui y collaborent (LCH, CDIP).

La recherche de M. De Marcellus conclut également à l'importance de la relation maître-élève comme condition de base à la dispense de l'enseignement. Ce climat favorable doit également être établi à l'intérieur même de l'établissement.

Moins on parle de discipline, de sanctions et de punitions au sein des classes, au mieux la relation de confiance s'établit. La clarté des intentions annoncées par l'enseignant en début de leçon contribue par exemple à l'établissement de ce climat propice, cohérent et structurant.

Le problème peut survenir, souvent, à l'extérieur des bâtiments scolaires comme à l'Ecole Nicolas-Bouvier. Il est évident que de telles situations ne sont plus du ressort des enseignants.

Un autre angle d'étude, par le biais des incivilités et de la violence, est abordé, dans le cadre du Programme national de recherche 40. Cette étude sera mise à disposition prochainement.

M. Wittwer poursuit son exposé et aborde les dispositifs actuels de soutien aux enseignants. Un document de synthèse, relatif à la dénonciation

et à la plainte pénale, sera bientôt communiqué aux enseignants par l'Office de la jeunesse.

Les situations de crise avec leurs élèves sont gérées à trois niveaux (SMP, SSJ, Le Point). Dans le cadre du Dispositif d'encadrement destiné aux suppléants (DESR), les jeunes enseignants disposent d'un soutien personnalisé, par des formateurs spécialisés.

Une cellule de «debriefing» est prévue pour aider les enseignants victimes de violences, sans compter la prise en charge normale par les services de l'établissement, ou des structures du DIP. Il rappelle que dans l'enseignement primaire une seule directrice peut se retrouver face à 2633 enseignants (Service du personnel enseignant)...

M. Wittwer conclut que le DIP vise à passer d'une gestion statutaire du personnel à une gestion des ressources humaines qui se préoccupe plus de la carrière et de la qualité de vie professionnelle. Il se dit aussi conscient que la profession d'enseignant s'exerce dans un cadre (quasi) libéral. Les enseignants jouissent d'une grande autonomie et d'un grand pouvoir d'appréciation dans leur pratique quotidienne. Cet individualisme est compensé par les règles de l'école publique, marquée par son statut et ses cadres. La flexibilité en matière de temps de travail ou d'horaires est notamment limitée.

La reconversion d'un enseignant à bout de force est compliquée. Les possibilités sont limitées au sein du département. Ce qui n'exclut pas les capacités reconnues de l'enseignant à sortir de l'école publique, pour exercer une autre profession. On s'aperçoit que les risques d'épuisement sont minimisés si l'enseignant a changé, au moins une fois, de lieu de travail.

Il anticipe même le doute relatif à des enseignants prétendument mis au placard au sein du DIP. Il estime à 10% les activités jugées hors enseignement dans le secondaire obligatoire. De fait, les «zones de placardisation» n'existent pas. En revanche, la délocalisation, au sein de l'administration cantonale, devrait faire l'objet d'un examen plus attentif. Il rappelle que les congés annuels sans solde existent pour faire une pause carrière. Mais cette solution n'est pas conseillée aux enseignants proches de l'épuisement, car elle peut même renforcer ce sentiment de désagrégation.

Concernant les données chiffrées, M. Wittwer précise qu'on prévoit de s'informer sur les motifs de départ mais on se contente, cette année, de se pencher sur les motivations d'engagement. Le deuxième volet devrait prendre place rapidement, mais les chiffres ne seront disponibles que d'ici une année à deux ans.

Le problème est identique pour les actes de violences. Les actes que nous connaissons se limitent à ceux officiellement répertoriés. Ils sont rarement dénoncés, les jeunes enseignants se refusant souvent à demander de l'aide.

Même si ces actes existent, toute dramatisation est superflue. Cinquante mille leçons sont données chaque semaine au CO, la grande majorité ne sont pas troublées. De plus, les auteurs de troubles sont relativement peu nombreux.

Enfin, M. Wittwer hésite à communiquer ce type d'informations, car toute mise en lumière de l'un ou l'autre des établissements scolaires tend à créer chez les élèves, les parents et les enseignants des réactions émotives qui agissent sur le climat et la motivation. Il prend pour exemple l'augmentation des départs à la retraite, qu'il faut mettre en parallèle essentiellement avec la tranche d'âge concernée. On ne constate pas, en Suisse romande, de départs massifs liés à un épuisement ou une démotivation.

M. Wittwer indique que tout enseignant qui sollicite de l'aide sera entendu. Il s'agit d'une situation relativement normale, qui se traite dans le cadre de la direction d'un cycle, en la personne du directeur. Si ce contact est compliqué, pour diverses raisons, la personne pourra s'adresser notamment au SSPE qui autorise ce type de prise en charge. Aucune structure n'est prévue en dehors du DIP. Il estime d'ailleurs que cela contribuerait à déresponsabiliser les cadres chargés de ces problèmes et ne serait pas souhaitable. Les services existent et doivent remplir leur rôle (inspecteurs, directeurs, doyens) en restant proches du terrain.

Faut-il s'inquiéter de la taille croissante de certains groupes scolaires (Aubépine, Montbrillant, Voirets, Pinchat)? M. Wittwer est d'accord d'établir une relative corrélation, mais rappelle également que cela dépend de la configuration des bâtiments, des structures scolaires et cite le cas des Ecoles québécoises de 1600 élèves. Il convient que le bâtiment des Grandes-Communes, tel qu'il est disposé, est de nature à favoriser des tensions notamment en cas de pluie. Mais le nombre d'élèves n'est pas déterminant en soi, même si cela peut être préoccupant. La situation genevoise n'est pas alarmante à ce stade.

A l'issue de cette audition, un débat s'engage sur la marche à suivre, certains souhaitant renvoyer directement la motion au Conseil d'Etat et d'autres l'étudier plus en détail.

La présidente met aux voix le renvoi sans auditions. La commission rejette cette proposition à l'unanimité moins une voix (1 L).

## AUDITIONS

### *Audition de M<sup>me</sup> Catherine Baud, Fédération des Associations de parents du post-obligatoire (FAPO), 20 mars 2002.*

M<sup>me</sup> Baud dit représenter tous les collèges ou instituts du PO qui ne disposent pas forcément d'une association spécifique. La FAPO représente essentiellement les écoles de commerce et les collèges et ne comprend pas l'ECG par exemple. Elle dit ne rien savoir des problèmes rencontrés par l'Ecole Nicolas-Bouvier.

M<sup>me</sup> Baud ne peut s'empêcher, en préambule, de noter que cette motion datée de mars 1988, et a priori urgente, se voit examinée avec un certain retard.

Elle soutient les louables intentions de ce texte, mais ne peut que constater, dans sa pratique, que le PO ne semble pas présenter, de manière flagrante, le type de problèmes décrits dans la motion. Elle a récemment pu constater le bon niveau de formation des enseignants de ce degré, ainsi que leur intelligence émotionnelle qui leur permet, dans la grande majorité des cas, de manifester un certain équilibre.

Il lui semble que ce texte fait référence à des cas particuliers et que les problèmes d'incivilités diverses semblent plus souvent relever de problèmes généraux de société ou de manque de respect face à une représentation de l'autorité que de problèmes personnels entre élèves et enseignants.

Elle ne se dit pas opposée à la réalisation d'une étude sur ce sujet mais rappelle la nécessité d'un financement, d'un objectif précis, et d'un objet de recherche ciblé. Cet état des lieux, pour utile qu'il soit, concerne essentiellement le cadre du CO, voire éventuellement le primaire, bien que les parents y gardent, souvent, une autorité suffisante sur leurs enfants.

Pour être franche, elle apprécie cette démarche mais reste relativement sceptique quant à l'opportunité réelle de cette motion dont elle ne comprend toujours pas la longue gestation.

M<sup>me</sup> Baud ne pense pas qu'à Genève les enseignants soient dans une situation à ce point critique qu'elle exige un soutien psychologique particulier.

Au niveau du PO, elle recueille peu de requêtes à ce propos. Les demandes et inquiétudes se focalisent plus volontiers autour des programmes, de leur suivi, et du travail quotidien avec les enfants.

Elle ne nie pas l'existence de certaines violences, mais celles-ci sont souvent commises hors du cadre scolaire proprement dit. Elle croit pouvoir

affirmer que la situation, à ce niveau, n'est pas inconfortable, ni pour les élèves ni pour les professeurs. Elle précise toutefois qu'elle connaît la situation des formateurs d'apprentis, confrontés à une relative violence de ces jeunes. Elle constate néanmoins que cette violence trouve rarement sa cible dans l'enseignant lui-même et se détourne sur les jeunes eux-mêmes, des absences répétées, ou d'autres manifestations comme les tags.

Concernant le taux d'absentéisme élevé constaté parmi les enseignants du PO, M<sup>me</sup> Baud estime qu'il s'agit d'un problème connu et récurrent dont la cause principale s'articule autour des heures de formation prises sur le temps d'enseignement, sans compter les autres motifs normaux d'absence (maladies ou autre).

L'éclatement des classes (nouvelle matu) a induit un temps d'adaptation pour les élèves, surtout en 1<sup>re</sup> année d'école de commerce et également au collège. Mais finalement, il s'agit davantage d'un problème d'organisation. Les commissions de mise en place de la nouvelle maturité devraient l'évoquer et probablement le résoudre.

Le manque de supports écrits (manuels) constitue en revanche un problème. Il est particulièrement visible en histoire-géographie, où l'enseignement dépend en grande partie de celui qui le dispense. Car, malgré la contrainte des objectifs à atteindre, la personnalité du professeur se traduira dans le choix des ouvrages de base.

Il est malaisé pour l'élève absent de rattraper son retard sans l'appui d'un manuel. Le même problème se posera à l'élève qui désirerait avancer son apprentissage. L'objectif poursuivi était, et reste, le développement de l'autonomie personnelle, bienvenue plus tard dans la scolarité, mais difficile à gérer pour des élèves de première année.

Des cours d'appui sont organisés, selon diverses modalités, dans l'ensemble des établissements du post-obligatoire (PO).

***Audition de MM. Philippe Chervet et Fabrice Bellon, membres de la Fédération des Associations des maîtres du CO (FAMCO), 27 mars 2002***

M. Chervet dit que cette motion a retenu toute l'attention de la fédération et que cette dernière ne manifeste aucune forme d'opposition sur le fond. Il note cependant que point n'est besoin d'étude spécifique pour prendre conscience de la situation sur le terrain.

Il rappelle que ce type de préoccupations est le quotidien de son association depuis bientôt 25 ans. Ces préoccupations resurgissent souvent à l'occasion de faits divers qui peuvent relancer les inquiétudes. Cela étant, la

fédération ne voit pas dans quelle mesure une réglementation viendrait à bout de ces problèmes.

Contrairement aux idées reçues, le soutien de la hiérarchie existe mais est probablement mal connu. Il donne en exemple la réaction rapide de la cheffe du département qui, aussitôt alertée des violences faites à un enseignant, lui a adressé un e-mail de soutien.

Il aurait évidemment préféré une déclaration plus claire et publique du département mais se doit de comprendre le devoir de réserve auquel est tenue l'institution en cas de poursuites judiciaires. En outre, au vu de la confidentialité du jugement et de la sanction, les suites d'une agression échappent à la maîtrise du département.

M. Chervet reconnaît par ailleurs que les pressions des parents contre l'enseignant peuvent peser sur ce processus. Quelques familles ont facilement tendance à recourir aux services d'un avocat.

Concernant le burn-out, il note que, malheureusement, les enseignants ont tendance à se manifester tardivement. En outre, ils communiquent rarement pour dire leur contentement face à leur profession. Cela dit, il reste persuadé que la situation des relations enseignants-élèves est majoritairement satisfaisante et rappelle la difficulté à appliquer des règlements généraux du fait de la spécificité de la situation de chaque enfant.

Il estime assez compliqué d'identifier les types de besoins au niveau du CO. S'agit-il d'un soutien psychologique, ou d'un besoin de médiation, ou encore de conseils de classes ? Il insiste sur une expression claire des besoins qui devrait permettre d'agir, dans l'une ou l'autre direction. Il constate, à ce propos, que certains enseignants se contentent de partir en retraite, sans mot dire d'un éventuel burn-out. Il est d'ailleurs probable que le même phénomène soit lié aux requêtes d'assurance invalidité (AI). Le problème principal reste la communication de ces malaises.

M. Bellon relève ce manque criant de communication. Il regrette que les enseignants apprennent parfois dans la presse ce qui se passe dans leur propre établissement, sous prétexte de devoir de réserve. Il remarque que, dans certains établissements, le partenariat entre maîtres et direction peine à s'établir.

M. Chervet ne voudrait pas lancer inutilement la commission sur des pistes de réflexion non encore abouties. Les assemblées de maîtres sont en cours, la fédération commence à identifier la nature du problème mais cela nécessite de mûres réflexions. Il rappelle que la fonction de doyen implique que cette personne soit principalement enseignante, tout en assumant des

tâches supplémentaires. Les doyens sont souvent pris entre «le marteau et l'enclume» car ils interviennent à la suite du maître. Il mentionne l'existence de l'association des doyens. Il note que, dans certains collèges, les enseignants ne les intègrent pas dans le corps enseignant, ce qui leur complique d'autant la tâche et explique, pour une part, la désaffection constatée dans leurs rangs.

M. Bellon insiste sur le principal problème relatif aux assemblées de classes, à savoir le manque de temps à disposition pour les réunir. En outre, cette pratique nécessite une certaine expérience et les maîtres ne sont pas formés pour cette tâche spécifique.

M. Chervet insiste lui sur la culture que cela suppose. Il cite le cas de Meyrin désormais habitué à cette pratique depuis 5 ou 6 ans. Il ne voudrait pourtant pas dissimuler que ces réunions sont souvent reportées, de plus les demandes des élèves concernent souvent des besoins de confort (cabine téléphonique, casiers, distributeurs de boissons) ou sont difficilement réalisables. Il importe de faire prendre conscience aux élèves que ces assemblées ne sont, en aucun cas, le lieu de jugement du travail de l'un ou l'autre professeur. Se pose également le problème de la continuité dans le traitement des préoccupations des élèves, car ces derniers ne restent dans les structures qu'environ trois ans. Ce qui suppose un perpétuel recommencement.

M. Chervet croit que l'utilité de ces assemblées réside surtout dans l'apprentissage et l'organisation de la discussion. Il note, pour finir, qu'on ne peut ignorer l'investissement tout personnel de certains enseignants, par rapport à d'autres, tout comme on ne peut ignorer que les classes de G sont bien plus difficiles à diriger que les autres classes. Il revient sur le manque d'écoute qui sévit à tous les niveaux et dont il pense qu'une des causes est, là encore, une question de temps ou plus précisément de moment. Il explique qu'en effet, dans une année scolaire, certaines périodes sont fermées et ne laissent aucune place à autre chose que l'enseignement et l'étude, alors que des ouvertures sont possibles à d'autres moments.

Par contre, il note le manque de temps suffisant pour rencontrer individuellement chaque élève car les groupes et les enseignants varient. Il signale, pour être honnête, que certains enseignants ne sont pas très portés sur l'écoute.

M. Chervet souligne que les directions d'établissement et les psychologues ont une tendance à se réfugier derrière le secret de fonction. Il regrette cette pratique car les enseignants sont des personnes adultes, à même de comprendre certaines situations et capables de discrétion. Il estime que ce

secret pourrait être assoupli dans le cas où la situation envisagée concerne l'enseignant. Il est conscient des limites délicates à respecter dans la connaissance de certaines situations qui empiètent sur la vie privée ou familiale de l'enfant (inceste), mais il continue à penser que ce secret de fonction pourrait être, dans certains cas, mieux partagé.

Le cas du Cycle des Aubépines et de la réaction des enseignants qui ont appris, par la presse, la situation de leur école et ont tout simplement menacé de se mettre en grève, afin de déclencher un dialogue avec la direction de l'établissement, relève de cette difficulté de communication. Cette pression s'est révélée efficace à ce niveau. En l'occurrence, les actes ont été dénoncés auprès du juge chargé des mineurs. Il est évident qu'on ne peut empêcher ni les parents, ni les élèves, ni même les enseignants de parler de ces situations, mais le DIP, en tant qu'institution, se doit de conserver toute la réserve requise face au secret de l'instruction.

Il ne s'agit donc pas tant d'une question de secret de fonction. D'ailleurs rien ne devrait empêcher les directions de communiquer à ce sujet et, dans ce sens, pour exprimer les limites de leur position, face aux préoccupations enseignantes.

### *Audition de M. Olivier De Marcellus, du SRED*

M. De Marcellus remarque que les relations élèves-enseignants ne représentent qu'une petite partie de la problématique générale dans l'enseignement. On dispose de peu d'informations à ce sujet, mais il renvoie au rapport final d'une étude similaire menée dans le canton de Vaud.

Les conditions cadres sont proches de Genève puisque Vaud doit également faire face à des restrictions budgétaires, à une réduction des effectifs, à un malaise professionnel de la part des enseignants et à un processus de rénovation en cours. Il tient à distinguer les relations élèves-enseignants, d'une part, et les problèmes liés aux stress des enseignants, d'autre part.

Au travers de l'étude on constate que, lorsqu'un enseignant souffre de sa situation, il a une perception assombrie de la réalité, et invoque plus facilement une baisse du niveau des élèves. L'âge peut également jouer un rôle. Certains enseignants qui peinent à intégrer les réformes se plaignent plus facilement du problème lié aux effectifs (trop d'élèves par classe), qui devient alors un point de cristallisation alors qu'il ne s'agit clairement pas du seul point où agir.

Il évoque un modèle de questionnaire très usité par les chercheurs et qui met en lumière l'importance cruciale de l'autonomie de décision dans les métiers où la demande psychologique est grande. Cette autonomie permet de faire face aux difficultés rencontrées dans ces métiers éprouvants psychologiquement et, par conséquent, facteurs de stress.

La réforme même introduite avec un maximum de diplomatie par l'institution reste perçue comme une intervention lourde de la part de la hiérarchie et, de ce fait, la réduction d'autonomie qui s'ensuit est créatrice de stress. Il faut être conscient qu'on ne peut pas mettre en place des réformes sans susciter une crise.

Pour ce qui est des relations élèves-enseignants, on constate que les enseignants qui se plaignent le plus de l'indiscipline sont également ceux qui punissent le plus et communiquent le moins avec leurs élèves.

En fait, toute affirmation excessive de la discipline dans une classe constitue un mauvais départ et établit les bases d'une relation «disciplinaire» néfaste, alors même que d'autres possibilités permettent d'éviter le recours à la discipline.

M. De Marcellus estime la motion correctement formulée. En effet, toute tentative de mater un «problème de discipline» serait probablement voué à l'échec. Il s'agit d'agir sur la qualité de la relation élève-enseignant.

Il remarque également que l'évolution actuelle ne permet plus le même type de discipline et d'autorité, car les élèves ne les acceptent plus de la même manière. Il donne, pour convaincre, deux exemples extrêmes de conservatisme dans les relations maîtres-élèves, la Tchécoslovaquie et Hong Kong. Ces modèles ne pourraient pas être appliqués en Europe occidentale.

M. De Marcellus constate cependant que les enseignants ne semblent pas suffisamment conscients que leur métier implique, avant tout, une relation humaine. Il rappelle qu'on parle ici, majoritairement, d'adolescents qui vivent à cet âge une relation forcément conflictuelle avec les adultes. Dès lors la qualité de la relation est d'autant plus importante. Il pense qu'il faudrait renforcer la perception du mandat d'enseignant.

M. De Marcellus estime aussi que la formation de l'enseignant n'est pas déterminante pour la suite de sa carrière, car les recyclages et l'expérience interagissent. Il donne l'exemple d'enseignants en milieu de carrière qui ont décidé d'apprendre et d'enseigner l'informatique. Il ne pense pas que les enseignants tentent de résister au changement.

M. De Marcellus relève enfin que le but avéré des réformes n'est pas d'être agréable aux élèves ou aux enseignants, mais de répondre aux

changements de la société, puisqu'il est clair que le modèle ancien ne fonctionne plus.

Il ne pense pas que les enseignants refusent à proprement parler les réformes mais l'adaptation est difficile, et les demandes sont diverses et nombreuses. Dès lors, il s'agit surtout d'entendre, intelligemment, les requêtes des professeurs. Il est vrai que leur premier devoir reste d'enseigner.

Il reste pourtant persuadé que la majorité des enseignants font preuve d'une grande conscience professionnelle, dans le cadre d'un métier difficile. Il évoque également les répercussions des problèmes vécus intimement par les enseignants, sur le comportement de leurs élèves. Il conviendrait de venir en aide à ces enseignants en difficulté.

### ***Audition de M. Olivier Baud, représentant de la SPG, 10 avril 2002***

M. Baud explique que tout au long de cette année, le comité de la SPG s'est penché sur ces questions récurrentes de stress, de mal-être, de pénibilité voire même de souffrance. Il s'agissait de mieux cerner ces problématiques en établissant, notamment un recueil (liste) des doléances qui permettent de mieux visualiser les causes de ces malaises.

En parallèle, la SPG a tenu un forum le 20 mars 2002 qui avait pour objectif de concrétiser et de dégager des pistes pour l'avenir. Les conclusions du forum ne sont pas complètement dégagées et ne peuvent être présentées en l'état. Mais les préoccupations de la motion subsistent et restent d'actualité.

M. Baud estime d'ailleurs que les problèmes rencontrés ne sont pas uniquement liés à la relation élève-enseignant mais résultent également des contingences du métier et du travail permanent avec des enfants. Il semble toutefois que l'enseignement primaire soit moins affecté par ce type de problèmes.

Il remarque qu'on invoque souvent la carence éducative des enfants, due à la démission de certains parents, mais que ce vaste sujet n'est pas mis en cause dans la motion.

M. Baud formule quelques propositions. Il explique qu'il est pour sa part enseignant dans le spécialisé. Il y constate un manque de moyens à disposition. Il relève un manque crucial de temps pour assurer la synthèse du travail (1 heure par semaine, soit moins d'une heure par enfant/an) or il est évident que ces enfants réclament de nombreuses remédiations.

Il note également le manque de supervision, tant au niveau des équipes d'enseignants qu'au niveau individuel. Il regrette l'absence de superviseurs compétents et externes. Il relève le manque d'éducateurs spécialisés, notamment dans les regroupements spécialisés. Il signale que ces remarques sont tout autant valables pour l'enseignement ordinaire.

Il attire l'attention sur la mise en place de permanences SMP, bienvenues dans les écoles. Il pense que des expériences de mise en réseau comme le réseau RESPECT à Saint-Jean doivent être favorisées.

Concernant le burn-out, il lui semble que la pression exercée par la Direction de l'enseignement primaire, ou celle exercée par les inspecteurs, est bien plus significative. Il lit à ce propos la liste des récriminations exprimées<sup>1</sup> et résumée par le conseil représentatif de la SPG. Il annonce la parution prochaine d'un article de synthèse dans *L'Éducateur*.

Il se dit favorable à la mise en œuvre de tout organe de soutien par les autorités politiques dans la mesure où cet organe permettrait aux enseignants de sortir du brouillard dans lequel ils se trouvent, au moins pour certains d'entre eux.

M. Baud dit que cette impression de dégradation sensible du climat ressort clairement des discussions avec les intéressés. Il insiste sur un problème de fond, à savoir la dégradation de l'image de l'enseignant et la perte de reconnaissance du métier. La figure d'autorité, respectée, que représentait l'enseignant ne trouve plus le même écho auprès des parents. Pour témoin, et en forme de boutade, ces plaintes déposées directement auprès de la cheffe du département, sans passer par une simple discussion avec le maître responsable. Il note d'ailleurs qu'une réponse aux parents ne tarde pas à venir du sommet de la hiérarchie. Dans cette perspective, la collaboration avec les parents reste un objectif prioritaire qui devrait renforcer la confiance indispensable entre parents et enseignants.

M. Baud pense que des promesses excessives ont été faites aux parents ou interprétées par eux, et n'ont pas, semble-t-il, été honorées notamment en ce qui concerne la rénovation. Il convient par conséquent de remettre les pendules à l'heure, dans le sens où il est impossible pour un enseignant de tout assumer. Il est indispensable de rétablir un contrat de confiance.

---

<sup>1</sup> Pressions DEP (directives innombrables), décisions peu concertées, dénigrement des qualités d'enseignants par les édiles, inutilité et nocivité de l'inspection, matériel didactique peu adapté, manque de reconnaissance et de soutien, suppression des supervisions...

Il exprime aussi l'impression de manque de reconnaissance ressentie par les enseignants face au DIP. M. Baud rappelle que, par le passé, des équipes SMP étaient constituées et restaient sur le terrain pour écouter les enseignants en difficulté. Il regrette la disparition de ces intervenants, des psychologues le plus souvent, faute de moyens. Or le besoin est réel, car les enseignants voient leurs tâches démultipliées et les enseignants spécialisés, susceptibles d'apporter un soutien, sont déjà surchargés. Il rappelle à ce propos que les enseignants spécialisés n'ont pas reçu de formation spécifique à ce niveau.

M. Baud dit que ce manque se fait sentir dans la détection précoce des enfants en difficultés qui nécessiteraient une orientation vers les classes spécialisées. Il témoigne de la réalité de ces agressions physiques ou verbales, dans sa pratique quotidienne, en centre de jour. Il ajoute que le travail, par rapport à ces enfants, consiste plus aujourd'hui à les calmer qu'à les stimuler.

Il relève les excellentes propositions du professeur Manzano qui se révèlent malheureusement inapplicables en l'état, telle que la proposition de travailler avec des unités maximum de 12 élèves, alors qu'en fait il doit travailler avec 27 élèves dont 12 adultes...

### ***Audition de M<sup>mes</sup> Catherine Huber, Marie-Claire Bochet et M. Pierre-Yves Duparc, Association des inspecteurs genevois***

M<sup>me</sup> Huber est inspectrice du primaire pour le secteur Champel-Malagnou. Elle couvre un groupe de 6 écoles qui compte 1500 élèves et une centaine d'enseignants.

M<sup>me</sup> Bochet exerce les mêmes fonctions, dans un cadre similaire, mais couvre le secteur Aïre-Vernier-Le Lignon-Libellules-Châtelaine.

M. Duparc est présent sur les communes de Thônex-Chêne-Bourg et couvre 93 classes pour un total de 1900 élèves et 110 enseignants.

M. Duparc signale que les préoccupations soulevées par la motion sont partagées en Suisse romande. Il note l'importance donnée au témoignage de l'enfant, cautionné bien évidemment par les parents, et difficile à rééquilibrer, par la suite, par les enseignants. Il remarque, sans en faire une quelconque généralité, l'existence d'un cas, cette année, d'agression physique d'un enfant de 2<sup>e</sup> P sur la personne de sa maîtresse.

Il constate que les agressions de type verbal sont plus courantes, mais paradoxalement souvent difficiles à gérer pour les enseignants. Ces derniers poussent souvent leur résistance jusqu'aux vacances scolaires, certains

«craquent» juste avant d'y arriver... Il évoque des cas d'enseignants en pleurs lors d'appels, à la limite de l'épuisement psychologique.

M<sup>me</sup> Huber confirme cette profonde impression de déstabilisation ressentie par les enseignants à la suite d'agressions verbales.

M. Duparc précise que les réponses varient au cas par cas. Diverses interventions peuvent être envisagées : une prise de contact avec la famille, un soutien apporté à l'enseignant pour confirmer ses compétences, l'engagement d'un dialogue. Mais cela ne nécessite pas obligatoirement l'intervention d'une structure extérieure.

M<sup>me</sup> Bochet répond que dans le secteur dont elle a la charge une permanence a été mise en place et comprend le soutien d'un psychologue. Le traitement du problème passe d'abord par un contact avec l'inspecteur puis par un courrier aux parents.

Mme Huber croit pouvoir dire que ce qui relève d'une réorientation dépasse les compétences de l'inspecteur, mais il est vivement conseillé aux victimes d'agression de porter plainte, même si souvent la peur retient les enseignants.

M. Duparc pense que le phénomène de burn-out peut trouver son origine dans la nature même du travail en équipe, tout comme dans l'adaptation aux nouveautés du système scolaire, mais il souligne que le climat de confiance régnant entre enseignants et inspecteurs permet d'observer que cet épuisement peut aussi provenir de problèmes privés.

M<sup>me</sup> Bochet répond que tout cela dépend aussi du type d'équipe, d'école, et de relations avec l'inspection. Elle n'est pas certaine d'être en mesure de répondre à cette question, car elle n'est en fonction que depuis deux ans seulement. Mais même si cette impression a évolué aujourd'hui, elle a un sentiment de travailler dans l'urgence, tel un pompier appelé en permanence pour éteindre divers conflits.

M. Duparc précise qu'une partie importante de son travail consiste dans le filtrage et le traitement des différentes plaintes. De sorte que, en matière d'agression, la hiérarchie supérieure ne connaît pas de l'ensemble des cas, seuls quelques-uns lui parviennent. Le traitement du cas s'accompagne d'un suivi de la personne, qu'on peut tenter de remotiver par un stage ou une formation.

Le recours au médecin-conseil du service de santé est aussi envisageable. Bien que ce recours soit souvent ressenti comme une sorte de punition par l'enseignant dont l'absence s'est prolongée. Or il s'agit, avant tout, de trouver un intermédiaire utile. La permanence SMP peut aussi permettre d'amorcer le

dialogue, sur une situation, voire sur la situation personnelle de l'enseignant. Mais les implications psychologiques lourdes que suppose l'appel à cette structure en réduit l'utilisation. Quant à orienter les parents vers cette structure, cela provoque souvent peur et culpabilité.

M<sup>me</sup> Bochet note que l'enseignant ressent durement le sentiment d'échec personnel par rapport à sa classe, ce qui le conduirait dans bien des cas à pousser jusqu'à l'épuisement.

M. Duparc insiste de son côté sur la réalité de la collaboration effective avec les associations de parents, qui se révèlent être des partenaires positifs. Car seule la mise en réseau permettra d'enrayer les incivilités. Il est néanmoins possible que certains parents abusent de cette situation pour en tirer avantage et le recours à un avocat est très difficile à supporter pour l'enseignant.

M<sup>me</sup> Bochet rappelle que l'école n'échappe pas à l'environnement social actuel marqué par le chômage et les problèmes familiaux. Elle signale qu'un tiers des enseignants de son secteur sont de jeunes suppléants. Cette jeune génération semble se décourager plus rapidement face à l'échec. Le service DESR peut les aider à mieux gérer ces passages.

M<sup>me</sup> Huber est moins catégorique et estime que la dégradation de la confiance intervient peut-être à cause de ce type d'a priori. Ce qui est certain, c'est que les situations se complexifient et deviennent de ce fait, plus difficiles à résoudre.

M. Duparc constate que des moyens ont été mis en œuvre contre les incivilités. Les agressions verbales peuvent d'ailleurs se révéler autant ou plus blessantes que les autres types d'agressions. La mise en réseau d'écoles et la détermination de règles communes à respecter dans l'enceinte des bâtiments vont dans ce sens. Il attire néanmoins l'attention sur une recrudescence des situations de racket, au moins dans son secteur (Thônex-Chêne).

Pour ce qui est des structures, elles agissent le plus souvent dans l'urgence, sans aucune place à l'anticipation, ce qui ne manque pas de réactiver cet engrenage.

Les enseignants sont extrêmement sollicités. Toute mesure qui, comme le travail social, permettrait d'alléger les charges de l'enseignant serait la bienvenue. Il pense à une présence de proximité qui s'adresserait indifféremment aux enseignants, aux élèves, voire même aux parents.

M. Duparc aimerait que la charge d'inspecteur puisse également englober un rôle de garant, de motivant pédagogique par rapport aux enseignants, mais

cela nécessite qu'on s'en donne les moyens en personnel et en forces administratives supplémentaires. Il plaide dans le même temps pour un changement de vocabulaire, car le terme d'«inspecteur» est fortement connoté.

Il admet également que la pression parentale peut se révéler pesante. En outre, les recommandations ou suggestions faites dans le cadre scolaire ne trouvent pas forcément d'écho dans la sphère familiale où le suivi n'est pas possible. Il évoque le délicat problème des conflits de loyautés qui peuvent apparaître dans les relations parents-enfants.

Il souligne encore que la présence d'un, deux ou trois élèves perturbateurs au sein d'une classe peut rendre la tâche fort difficile à l'enseignant. Il croit pouvoir estimer à 50-60 élèves sur 1900 le nombre de cas difficiles, dans son secteur.

M<sup>me</sup> Huber attire l'attention sur le fait que le burn-out survient souvent en fin de carrière et se demande si encourager la mobilité, même au sein du même établissement, ne serait pas préventif et représenterait un véritable soulagement pour les inspecteurs.

***Audition de MM. François Bertagna, Marco Polli, et Henri Magnenat de l'UNION (corps enseignant secondaire genevois), 17 avril 2002***

M. Polli précise que l'Union compte 18 associations du PO, comprenant les collèges, les écoles de commerce, les ECG, le CEPTA, et le CEPSPÉ (professions de la santé et petite-enfance) à l'exception de l'Ecole d'ingénieurs.

Sur l'exposé des motifs de la motion, le constat est évident. Les indisciplines et violences vont croissant. Les causes de cette situation peuvent être en partie, mais en partie seulement, trouvées dans la multiculturalité croissante de l'école. Ce facteur n'est pas, et de loin, la source la plus importante de ces troubles.

Par contre, le communautarisme qui prévaut aujourd'hui semble avoir montré ses limites. En effet, la reconnaissance systématique de toutes les différences et de chaque identité, entre clairement en conflit avec les principes de l'Ecole républicaine.

La réaffirmation de la prééminence de l'apprentissage du français est un exemple qu'il faudrait suivre, dans la perspective de la reconnaissance de l'identité locale comme facteur d'intégration.

Semblent également responsables de cette situation :

- la diversité des attitudes face à l'école, relatives aux divers degrés de structuration sociale;
- le problème des effectifs de classes qui entre largement en compte dans l'affaiblissement de la structure scolaire;
- les facteurs extérieurs liés à la crise économique qui accroissent la détresse familiale;
- la taille des groupes scolaires et la perte de proximité;
- le malaise (nouveau) psychologique et physique de maîtres expérimentés.

M. Polli fait mention des dossiers qu'il a à connaître dans l'exercice de ses fonctions et qui, dit-il, deviennent de plus en plus lourds à traiter. Il revient sur la situation paradoxale d'excellents maîtres, attaqués par des parents, au travers d'avocats, voire par l'institution elle-même. Il constate l'agressivité croissante de la famille par rapport aux enseignants, sans doute provoquée par l'importance de l'enjeu économique lié à l'obtention de la maturité.

Sur les moyens à mettre en œuvre, il n'est pas opposé à une enquête de type universitaire qui mette à jour les constats, les causes et les pistes à suivre dans la résolution de cette situation. Il insiste sur la nécessité d'impliquer tous les acteurs à cette démarche, y compris les services de police.

Il rappelle l'impasse du rapport EDUPRE qu'il importe de ne pas reproduire et rend attentif aux amalgames douteux. En bref, les structures d'accueil adaptées aux besoins des maîtres sont les bienvenues pour autant qu'elles relèvent d'une véritable analyse de leur mal-être.

Enfin, il plaide pour une véritable dimension politique et un réel soutien politique de l'école qui s'est trouvée fragilisée depuis une décennie. Si ce soutien n'est pas effectif, alors rien ne sert d'entreprendre cette démarche.

Il suggère d'intervenir afin de bannir la pratique des courriers injurieux qu'il juge inadmissible. Une directive contribuerait à rendre irrecevable ce genre de plainte. Car il importe de faire front commun en réhabilitant le respect dû à l'école en tant qu'autorité, ainsi qu'à l'institution qui l'abrite.

M. Polli explique que les deux notions ne doivent effectivement pas être confondues. Les valeurs républicaines prônent le respect des identités particulières mais sans que cela menace le principe intangible de respect des valeurs communes à tous.

L'école regroupe diverses identités et groupes culturels, il importe d'en tenir compte mais sans reconnaître à chacun un droit particulier.

Il signale le danger d'intervenir, en méconnaissance de cause et indirectement dans les conflits opposant par exemple les Kurdes et les Turcs, au risque de voir se déplacer ces tensions au sein même de l'école. Ce qui fut possible dans les années 1950-60 pour les communautés italiennes et espagnoles, proches culturellement, n'est plus applicable dans la situation actuelle.

M. Magnenat considère pour sa part que le choix imposé de la filière à l'âge de 15 ans constitue une forme de violence. La multiplication des filières imperméables entre elles ne permettent plus le passage de l'une à l'autre.

Qu'advient-il des adolescents qui, par choix ou en crise, voudraient se réorienter, comme c'est souvent le cas à cet âge ? L'adolescent dans l'incapacité de changer se trouve dans une situation désespérée et démotivante.

On assiste à un changement de rôle du PO qui ne prend plus la responsabilité de l'acquisition d'une éducation générale commune. Ce qui est loin de plaire aux enseignants également démotivés, voire résignés, face à cet affaiblissement de la mission de l'école publique.

Il donne en exemple la présentation des réformes au sein de quatre écoles de commerce, qui se solde clairement par l'acceptation d'un enseignement moins poussé en vue de l'obtention du diplôme. Les enseignants ne peuvent que souffrir de cette situation.

M. Magnenat précise que ce système de passerelles, ouvert par le passé, est désormais relativement fermé tant les filières sont étanches. Certes, les possibilités d'hier étaient moins étendues mais le passage était réellement possible.

Aujourd'hui, les voies sont théoriquement ouvertes mais l'école ne prévoit rien afin de les faciliter. A charge de l'élève, qui désirerait changer d'assumer la totalité du rattrapage nécessaire à ce passage, sans que l'école ne semble s'y intéresser. Il signale, au crédit de cette tendance, la suppression des années préparatoires aux HES.

M. Polli signale à son tour le risque qui consiste à tout focaliser sur la maturité. Ce qui équivaut au rejet de nombre d'enfants et indirectement à l'affaiblissement de la qualité des autres types d'enseignement.

M. Bertagna aimerait aborder les formes de violences et de conflits, dont on constate la multiplication. Il attire l'attention sur tous les entrecroisements de conflits possibles, existant entre les divers acteurs de l'école, parents, élèves et enseignants. Il estime que les conflits prioritaires opposent d'abord

les élèves entre eux, ensuite à leurs professeurs, et concernent enfin les tensions relatives au fonctionnement de l'institution.

Les conflits inter-élèves nécessitent une forme de médiation qui pourrait être prise en charge par l'école, sans oublier que la formation et l'expérience spécifique manquent. Cela nécessiterait l'engagement de moyens.

La priorité réside dans l'apaisement des conflits inter-élèves et implique une large diffusion dans l'ensemble des écoles. Les modèles de médiation à mettre en place ne devront pas pécher par bureaucratisme. Contrairement au modèle imposé par EDUPRE, il semble clair que l'Ecole n'est pas en mesure de tout assumer.

Il aborde la problématique des règles. Il convient de réagir aux actes de désobéissance générale par une réaction institutionnelle. Tout en mesurant l'impact de la sanction, par exemple le renvoi au domicile ne résout rien si les parents sont absents ou l'élève majeur. Il faudra s'interroger sur le sens de la sanction.

M. Polli revient sur les tensions hiérarchiques. En effet, l'étendue du problème va au-delà des conflits inter-élèves ou élèves-enseignants et révèle également le désaveu manifeste de maîtres exigeants. De nombreuses pressions sont perceptibles, y compris de la part de l'Institution elle-même. Cette situation nécessite une prise de position politique claire.

Il craint également les défauts d'une enquête de type FAPSE, qui mélange dès l'origine constat et remédiation. Dans ce cas, il s'avoue opposé à ce type de démarche. Toutefois, si les modalités sont clairement déterminées en vue de l'établissement d'un constat qui débouche sur une évaluation de la situation, il y est favorable.

Répondant aux questions des commissaires, M. Polli assure que les violences sont principalement des agressions verbales dures. Les femmes en sont les principales victimes, ce qui est indicatif d'un nouvel état d'esprit à combattre.

Il déclare qu'Union sera partie prenante à l'enquête, sous réserve des modalités à définir, tout en ne pouvant évidemment garantir la participation de l'ensemble des adhérents. Il insiste sur l'importance d'une démarche qui favorise un constat des faits. Il confirme aussi que l'individualisation des parcours scolaires crée un manque d'identification de l'élève à l'école.

Le rythme soutenu des réformes, sans réelle impression de continuité, le dénigrement systématique des précédents changements par les nouveaux réformateurs, tout cela contribue à diviser le corps enseignant. Dans ce contexte tendu, certains directeurs prennent position, ce qui ne manque pas

de nuire aux relations internes. Il n'existe malheureusement pas d'autorité de référence clairement établie.

Sur le statut des enseignants, il est évident que ces derniers ne peuvent pas tout assumer. On assiste à un phénomène de découragement, voire de démobilisation silencieuse des maîtres face à ces situations.

M. Magnenat revient sur le lien avec la hiérarchie et propose des solutions concrètes : augmenter l'importance donnée au maître de groupe (maîtrise de classe) et prévoir un regard extérieur et des modalités de supervision.

M. Bertagna rappelle que le processus scolaire place le maître au centre. Or la compétence de ce dernier se fonde sur la durée alors même que les enfants et leurs parents passent...

Les connaissances doivent être enrichies par de la formation continue, et ces connaissances acquises forment des nouvelles compétences de type relationnelles, liées au changement permanent des structures. Ces options «au menu» prouvent que l'institution a démissionné et se contente désormais d'offrir des «services» à des adolescents censés connaître leurs besoins.

Dans ce contexte, certains enseignants tentent de suivre, d'autres optent pour une attitude attentiste justifiée sans doute par la longueur de la carrière, d'autres encore partent en retraite ou, plus jeunes, démissionnent purement et simplement. Il termine en insistant sur le surplus de réformes, accentué par un manque de concertation en profondeur et un rythme excessif. Il convient de la lourdeur de l'institution mais rappelle qu'un « éléphant est aussi symbole de sagesse ».

### ***Audition de M<sup>me</sup> Olavine Rogg et M. Jean-Luc Oestreicher, représentants du GAPP***

M<sup>me</sup> Rogg est membre du comité du GAPP et présidente de l'association de parents de l'école Cayla-Jardin-du-Rhône. M. Oestreicher est président du GAPP (Groupement des associations de parents d'élèves).

M<sup>me</sup> Rogg se dit interpellée par cette motion car le souci primordial des parents reste lié à la qualité de l'enseignement dispensé à leurs enfants. Or il paraît évident qu'un enseignant qui rencontre des difficultés éprouvera les mêmes difficultés dans sa pratique quotidienne.

M. Oestreicher insiste pour sa part sur l'importance de nouer des relations face à ce malaise école-famille. Il est persuadé que le recours aux avocats

dans la résolution des conflits dénote une dénaturation des relations que devraient entretenir les différents intervenants.

Cela étant, il apparaît que nombre de parents se sentent désemparés face à des décisions ressenties comme sans recours, telles que le placement de l'enfant en classe spécialisée. Il est important de trouver des liens de conciliation entre les familles et les autorités par le truchement des inspecteurs. Il évoque également le sentiment des enseignants d'être peu entourés dans leur tâche, alors même qu'ils rencontrent de nombreux problèmes. Jadis, les Eglises jouaient le rôle de soutien et de relais.

Les nouvelles cultures qui se côtoient au sein de l'école, avec l'arrivée des jeunes ex-Yougoslaves, génère plus de violence et des problèmes de gestion des conflits. Des ressources supplémentaires doivent être mises à disposition des enseignants.

M. Oestreicher pense qu'il faut bien parler de nette aggravation tandis que M<sup>me</sup> Rogg constate une multiplication des mouvements tels que conseils de classe, conseils d'école et d'APE (Associations de parents d'élèves) qui y participent. Tout cela révèle une situation nouvelle. M. Oestreicher explique le caractère fluctuant des APE, bénévoles et volontaires, qui varient dans leurs actions et dans leur composition au gré du temps et des préoccupations parentales. Il cite en exemple la perte de vitesse constatée à Onex, alors que Vernier se singularise par une montée en puissance. Elle ajoute que la classe moyenne, qui constitue le gros des rangs des APE adopte un ton peu revendicatif et plutôt tourné vers la volonté de construire un contact.

Les relations avec l'Institution sont variables, jusqu'à la dégradation. Un des vœux qu'on pourrait former consiste dans l'institutionnalisation de ces rapports famille-école. M. Oestreicher y voit la nécessité d'élaborer des chartes de règles communes, de manière concertée en regroupant l'ensemble des partenaires sans recourir à l'imposition par le haut. Il explique que tous les délégués se voient, en principe, toutes les 6 semaines, afin de faire le point sur les projets en cours et les problématiques.

Il cite l'expérience menée à Cayla, qui met en place des médiateurs-enfants chargés de trouver moyens de résolution des conflits, sans pour autant trancher. A Saint-Jean, l'APE travaille à la mise en œuvre d'une charte. Il signale néanmoins que ces processus sont fragiles et dépendent de la volonté de suivi, rarement effectif entre « générations » de parents.

Le GAPP mène d'ailleurs un projet de communication élargie à l'attention des parents. Dès la prochaine rentrée, un journal, diffusé largement, permettra de présenter les APE, leurs objectifs et leurs projets

originaux à Ami-Argand et aux Eaux-Vives. L'édition comprendra une page en albanais et une en portugais. Des contacts ont été pris avec des associations actives portugaises et albanaises. Le GAPP s'est également fixé comme objectif de rapprocher et d'intégrer les autres communautés. Il organise des fêtes multiculturelles qui doivent permettre une prise de contact facilitée.

Le GAPP compte actuellement 50 APE. Trente autres APE ne sont pas membres du GAPP. La cause de cette situation est probablement liée à un manque d'ouverture du GAPP. Mais cette période est révolue et le GAPP s'ouvre à tous et laisse plus de place aux parents au sein de l'institution.

Seuls trois conseils d'écoles voient la participation des APE sur une base volontaire. M. Oestreicher ne pense pas qu'il soit souhaitable d'institutionnaliser cette fonction, d'office et par le haut. M<sup>me</sup> Rogg appuie cette position et signale que les directions des écoles espèrent parfois ce rapprochement, alors que les parents répondent absents.

***Audition de M<sup>me</sup> L. Vasta, et MM. J. Romain, président, Y. Scheller et E. Voyeux, de ARLE (Association pour refaire l'école), 24 avril 2002***

M. Romain précise que son association date de novembre 2001 et se considère comme un groupe de pression et de réflexion, et non un syndicat. Elle est hors partis et regroupe une majorité d'enseignants du primaire qui s'émeuvent des dangers de la rénovation du primaire. A ces membres s'ajoutent ¼ d'enseignants du CO, ¼ d'enseignants du supérieur, école de commerce et Collège de Genève, ainsi qu'une vingtaine de parents d'élèves et quelques autres membres. Il redit que son association s'oppose à la «réformite brouillonne» qui met en danger l'Ecole à Genève.

M. Romain est convaincu de l'importance fondamentale de la question posée par la motion. Au centre de cette problématique se trouve la question de l'autorité, dans la relation maître-élève qui s'inscrit dans un cadre d'autorité institutionnelle. Il pense que toute discussion préalable à une relation saine professeurs-élèves doit être envisagée sur un double axe, celui de l'autorité à l'école et de l'autorité de l'école.

En deux mots, *l'autorité à l'école* concerne le cadre que doit offrir l'école afin de permettre de transmettre un savoir. Ce cadre déborde d'ailleurs largement l'école. Il pense que la notion d'autorité a été malheureusement mal comprise et galvaudée durant ces 20 ou 25 dernières années. Cela suppose une certaine discipline et une baisse de l'absentéisme général. Car ces absences nombreuses et répétées empêchent le professeur de transmettre

valablement les connaissances. Cette autorité du maître (tout comme son travail) doit être soutenue par la direction, et non contestée perpétuellement par sa hiérarchie.

*L'autorité de l'école* correspond de manière regrettable à la fin d'un statut institutionnel. De manière simple, on pourrait dire que l'école est devenue un grand supermarché à l'intérieur duquel le client-élève est placé au centre, et se sert en décidant du type de relation qu'il désire entretenir avec le savoir, le plus généralement une relation non essentielle, voire anecdotique. Il convient de redonner à l'institution le statut dû à une institution publique et républicaine.

M. Scheller tient d'abord à préciser que ses repères idéologiques se situent clairement à la gauche de l'échiquier politique, contrairement à son collègue dont il partage pourtant les vues. Il voudrait voir dépassés les clichés habituels et les accusations parfois proférées d'esprit réactionnaire ou de ringardise. Depuis 22 ans qu'il enseigne, la relation maître-élève s'est considérablement modifiée. Depuis une dizaine d'années, on constate une forme d'alliance entre les élèves et la hiérarchie contre les professeurs, et spécialement contre les professeurs jugés exigeants.

Il évoque à ce sujet des problèmes de mobbing liés au refus de l'attribution de notes de complaisance, réclamées de manière directe par les directions de certaines écoles. Lui-même s'est vu contraint d'être complaisant face à des élèves détenteurs de la maturité et qui avaient rendu un rapport de stage déplorable dans lequel l'on comptait en moyenne 50 erreurs, sur une volée de trois classes. Et cela bien que ces élèves eussent disposé de toute la préparation nécessaire (1 mois) y compris au domicile, hors du contrôle de l'enseignant, et joui de la possibilité de le faire relire.

Il évoque également le cas d'une jeune fille afghane, ayant peu travaillé durant l'année et amenée à doubler. La collègue de M. Scheller qui la prend en charge l'année suivante ne tarde pas à se rendre compte qu'elle ne suit pas et convoque les parents, qui prétendent ne pas parler français. L'enseignante déniche un interprète alors que, dès le début de l'entretien, il s'avère que les parents comprennent et parlent le français. L'entretien se poursuit, en présence de l'élève, de l'enseignante, des parents et d'un doyen. L'enseignante se voit accusée par l'élève de lui adresser des remarques personnelles. Tentant de connaître la teneur de ses remarques, l'enseignante se voit répondre s'être opposée à autoriser à cette élève de se vernir les ongles en classe. Le pire est la conclusion du doyen qui convient du caractère personnel de cette remarque !

Face à un tel contexte, la formule de soutien à apporter aux enseignants consiste simplement à demander que la loi sur l'instruction publique soit tout

simplement appliquée y compris dans les règlements, comme ce devrait être le cas. La hiérarchie n'a plus le droit de se réfugier constamment derrière des rôles médiateurs qu'on lui apprend à tenir lors de la tenue de séminaires d'été réservés aux directeurs et aux doyens.

Lorsqu'un enseignant est critiqué par des parents – ce qui n'est d'ailleurs pas un mal – qui considèrent que ce dernier n'est pas un potentat incontestable, il n'est pas rare de voir les directeurs et les doyens se contenter de mettre en présence les deux parties et se cantonner dans un rôle de médiateur.

Or les enseignants n'ont pas pour vocation de remplacer les parents, l'ami, le grand frère ou le conseiller de conscience. Ils se situent dans un contexte laïc, et ne devraient pas devoir ou avoir à se mêler de la vie privée de leurs élèves<sup>2</sup>.

On remplace les liens institutionnels normaux fondés sur les règlements par des rapports psychoaffectifs. Ce qui compte aujourd'hui semble lié essentiellement au bien-être de l'élève, à son lieu de vie (l'école), à ses désirs avec, en perspective, une école clientéliste.

La transmission de la culture et des connaissances finit par passer au second plan, ne fût-ce que par rapport à l'absentéisme répété<sup>3</sup>. Il cite l'exemple d'un élève au comportement insupportable, qui cumule 200 heures d'absences non justifiées sur l'année, et qui se voit « sauvé » par le conseil de classe, sur des considérations ayant trait à sa réelle intelligence.

M. Scheller compare cette attitude de l'école à un « coup de Jarnac » tendant à faire croire à l'élève que la vie à l'extérieur de l'école ne comporte ni obstacles ni difficultés. Car à l'extérieur règne la loi du marché, qui exige des compétences, comme de pouvoir rédiger avec une orthographe correcte. En outre, on constate une hausse des cas de suicide dans ces tranches d'âges.

Il dénonce la trahison, pas majoritaire mais néanmoins importante, des adultes qui refusent d'assumer leurs responsabilités et relève également la démission des institutions. Il met en cause l'anti-autoritarisme de 1968, dont il partage partiellement les idées mais observe qu'elles aboutissent à de graves impostures dont sont victimes les élèves.

En sa qualité de président de l'Association suisse pour la laïcité, qui est attachée à la séparation de la sphère publique et privée, M. Scheller évoque ensuite les « Ecoles en santé ». Les « Ecoles en santé » sont une initiative qui,

---

<sup>2</sup> Il informe la commission de la circulation de questionnaires « L'Ecole en santé » à Genève.

<sup>3</sup> Certains élèves choisissent les cours auxquels ils désirent assister.

sous des dehors d'amélioration des conditions de travail et sanitaires à l'intérieur des écoles et sous le couvert de l'Office fédéral de la santé publique (huit écoles à Genève), introduit une confusion entre sphère publique et privée par le biais de « l'objectif grandir<sup>4</sup> ». Même si «Ecole en santé» et «Objectif grandir» sont effectivement séparés, on retrouve souvent les mêmes responsables à la tête d'«Ecoles en santé».

Par ce biais, on tente de détruire l'école comme institution, en introduisant une idéologie néo-managériale qui insiste sur l'autonomisation des écoles par rapport à l'institution et la mise en concurrence des établissements et le remplacement des rapports institutionnels par des relations de type psycho-affectif, comme les groupes de discussions scolaires sur le suicide ou la violence conjugale.

Il se demande en quoi de tels problèmes concernent la sphère scolaire ou la santé des élèves. Il soupçonne, sans avoir pu vérifier de visu, que le questionnaire qui circule aujourd'hui à Genève, hier dans le canton de Vaud, interpelle les élèves sur leur sexualité ou leurs origines. Il redemande simplement que la loi règne dans l'école.

M<sup>me</sup> Vasta revient sur l'aide à apporter aux enseignants. Elle ne peut s'empêcher de réagir en rappelant que la violence provient, en grande partie des élèves eux-mêmes. Il lui apparaît pour le moins étrange de vouloir y remédier en exigeant des enseignants qu'ils suivent des séminaires afin de «comprendre» leurs élèves.

Selon M<sup>me</sup> Vasta, dans un premier temps, il conviendrait avant toute chose d'appliquer les sanctions prévues par les règlements, afin de faire respecter l'autorité du maître. Elle insiste sur l'énorme dégradation constatée, notamment dans le soutien de la hiérarchie. Elle note également la fatigue relative de la hiérarchie face à de multiples demandes de compréhension de la situation de chaque élève, par exemple lors de départs prématurés en vacances scolaires pour raison de billets d'avion meilleur marché.

Comment donner l'image d'une autorité scolaire à respecter lors qu'on accepte 15 à 20 départs anticipés à la veille de chaque période de vacances scolaires au CO ? Ces retards dans l'apprentissage de la matière ne sont pas toujours rattrapables et occasionnent un travail supplémentaire de préparation pour l'enseignant, voire d'accompagnement lorsque le travail de rattrapage ne peut se réaliser individuellement. Ce laisser-faire renforce l'idée de supermarché que certains parents peuvent se faire de l'école.

---

<sup>4</sup> Selon le rapport parlementaire Vivien de l'Assemblée nationale française, ce mouvement est considéré comme sectaire et relié à l'Eglise de scientologie.

M. Voyeux a également été frappé de voir que la motion semble vouloir attirer l'attention sur les élèves et les maîtres alors qu'il semblerait plus judicieux de mettre l'accent sur les parents et les directions.

Il dit en avoir précisément fait les frais, à de nombreuses reprises. Il constate la place centrale de l'autorité au sein de cette thématique. Il dit connaître et pratiquer la distinction entre autorité et autoritarisme.

La vie d'un collègue n'est pas épouvantable. Nos voisins français connaissent bien pire mais cela ne doit pas faire oublier que, malgré un taux d'écoute important à Genève, la dégradation de la situation est évidente. Trop souvent les parents se positionnent en faveur du comportement de leurs enfants, surtout si la direction se montre faible. Alors les parents obtiennent gain de cause contre l'école avec la perte de l'image d'autorité que cela entraîne dans l'esprit des élèves.

Il donne l'exemple d'une élève en français qui obtient de mauvaises notes et qu'il importe de faire progresser. Le père de cette jeune fille demande et obtient une entrevue et se montre extrêmement violent, dans les mots et dans la forme. Il conteste la forme d'enseignement et exige à mots à peine couverts que sa fille obtienne un 6 à la prochaine interrogation. A l'interrogation suivante, l'élève obtient à nouveau une mauvaise note. Le père s'adresse alors à la direction, et menace de poursuites en justice. On préfère alors changer l'élève de classe, sans consulter le professeur au sein de son école, avec pour conséquence de désavouer l'enseignant et de faire circuler les rumeurs. Cette affaire n'a pas manqué de prendre de l'ampleur alors qu'elle avait pour origine, de simples mauvaises notes.

Il observe que les enseignants sont littéralement pris en sandwich entre les élèves et la direction. Il conviendrait d'uniformiser les exigences d'autorité. Il note que des actes d'autorités semblent bien être pris à l'égard des enseignants, parfois sur pressions des parents, mais n'est pas convaincu que les sanctions suivent la même direction par rapport à l'élève. Il donne des exemples : on vous fait comprendre que les cours que vous dispensez ne sont pas essentiels ; on préfère remplacer certaines de vos heures par des cours annexes qui viennent parasiter un enseignement déjà limité, tels que l'éducation routière à des élèves de 18-19 ans.

D'autre part, le problème de l'absentéisme s'est considérablement développé en quinze ans et constitue une réelle entrave à l'enseignement (absences légères, excuses rédigées par les élèves de 18 ans, nombre d'heures croissantes destinées à l'évaluation). Depuis une dizaine d'année, les séances de « travaux à refaire » deviennent pléthoriques et mobilisent de nombreuses personnes pour la surveillance et la correction.

Il dit encore travailler dans un établissement où le terme « d'exigence » sonne comme une insulte. Il donne l'exemple de « contrôles de lecture » qui se soldent par de mauvaises notes puisque la plupart des élèves n'ont pas lu le texte demandé. Ensuite de quoi il fut convoqué à la direction qui protesta des notes attribuées aux élèves. Il se souvient avoir reçu une lettre incendiaire de la part d'un doyen pour avoir rappelé les « exigences » à l'occasion d'un courrier.

Il remet également en cause le visa des travaux trimestriel tel qu'il se pratique par le doyen. Il ne refuse pas la critique mais s'étonne qu'elle porte le plus souvent sur le respect des statistiques, et sur la baisse que pourraient signifier  $\frac{3}{4}$  des notes en dessous de la moyenne.

M<sup>me</sup> Vasta observe que, même en ce qui concerne les enfants en cours de scolarité obligatoire, les absences ne sont pas toujours connues des parents eux-mêmes. Elle signale que de nombreuses absences ne sont apparues aux parents qu'après deux semaines puisque les carnets ne sont validés que tous les quinze jours. A ce propos, elle signale également que certains carnets ne sont pas signés pendant quatre mois ou font l'objet de fraudes (imitation de la signature parentale). Certains élèves subtilisent le courrier d'avertissement aux parents.

M. Romain remarque que l'on revient, par une autre route, au problème central de l'autorité. Celle de la loi et des règlements, celle de l'école comme institution et celle de la prédominance de la sphère publique sur la sphère privée. L'école a quitté son statut d'institution publique pour devenir progressivement un service public, car pendant 20 ans on a dénié à l'institution son rôle et sa hiérarchie, pour constater finalement son affaiblissement. « Placer l'enfant au centre » des préoccupations d'un « service public où le client est roi » n'a pas manqué d'avoir de graves conséquences.

De plus, un autre glissement s'est opéré avec le passage du droit aux études au droit aux résultats, avec pour conséquence la promotion massive vers le degré supérieur d'élèves qui ne peuvent pas suivre. Il regrette qu'aucun parti politique ne se risque à parler d'exigence sous peine d'être soupçonné du pire. L'école ne s'est pas ouverte au monde, elle s'est ouverte à la violence, à la drogue et au racket.

Il ne voudrait rien de plus que « refermer » un tant soit peu l'école afin de lui permettre d'exercer sa mission et de permettre aux enseignants d'exercer leur métier : enseigner avant d'éduquer. Il n'est pas convaincu que les citoyens désirent ces chantiers permanents. Ils préféreraient une adaptation graduelle. Il cite en exemple le succès du référendum sur l'hétérogénéité et annonce d'ailleurs le lancement d'un référendum pour l'introduction des

notes, dont il a bon espoir qu'il aboutisse. Supprimer les notes équivaut à refuser de constater l'ampleur du désastre.

M<sup>me</sup> Vasta regrette de ne plus pouvoir avoir recours à la dictée, dans le cadre de son enseignement de français. Les entrepreneurs qui recrutent des apprentis se plaignent des mêmes lacunes au niveau de la formation de base.

M. Voyeux regrette l'absence d'enseignants du primaire, qui auraient été à même de dire les difficultés rencontrées par les enfants à ce niveau et qui ne manquent pas de se répercuter au niveau secondaire. Il estime que les enseignants du collège sont encore relativement protégés par rapport à ce qui se passe au primaire.

Le français n'est plus une branche éliminatoire. Pourtant, sélectionner reste incontournable. Car cette sélection est malheureusement présente à chaque stade de la société et du monde du travail. On a remplacé l'exigence par le dernier euphémisme à la mode, celui de « compétences ». Mais si ces « compétences » en français se limitent à savoir où se trouve le dictionnaire dans le centre de documentation, cela apparaît léger.

Répondant aux questions, M. Romain estime que ce n'est pas en rigidifiant la loi qu'on obtiendra des résultats. La LIP est une bonne loi, et notamment son article 4, mais il convient de l'appliquer. Le problème se situe dans le respect de cette loi. Les enseignants tiennent leur autorité de cette loi, de l'Etat auquel ils doivent rendre compte en premier lieu. Cette distinction est importante et doit être remise au premier plan.

Les professeurs exercent un métier de plus en plus exposé, qui attire de moins en moins de candidats, surtout au primaire. Les jeunes qui pourraient s'investir comme forces vives, ne le désirent plus, ce qui est le signe d'un profond changement. L'école est une caisse de résonance d'une société, il ne s'agit pas d'espérer modifier cette dernière par le biais de l'école. Mais plus prosaïquement de tenter de donner à chacun de ces enfants une éducation suffisante.

Il évoque ensuite le problème de la hiérarchie qui est garante de l'autorité des professeurs qui doivent, en permanence, se sentir soutenus par elle. Si cette hiérarchie se défausse parce qu'elle est soumise elle aussi à de fortes pressions, elle ne remplit pas son rôle. Respecter la loi et risquer de déplaire s'avèrent la seule solution. Les problèmes doivent se régler tout d'abord à l'interne sans laisser les parents s'immiscer dans ces procédures.

M. Scheller veut éviter de parler de situation apocalyptique et de toute exagération qui donnerait créance à l'exploitation médiatique de la violence à l'école. Ses collègues et lui-même font état des problèmes qui subsistent à

l'école mais il ne faudrait pas perdre de vue que la situation est bonne dans de nombreux collèges. Il dit avoir toujours plaisir à se rendre dans son établissement chaque matin. Il répète que la loi est bien faite, et que nul n'est besoin de la modifier ou de la surcharger. Il suffirait de l'appliquer, ainsi que le règlement de l'enseignement secondaire, sans qu'une telle demande paraisse obscène.

En matière d'autorité, il est effectivement convaincu que l'élève a soif d'autorité, et pas forcément de connaissances comme on pourrait le penser, voire l'espérer, car le cadre en dehors de l'école se relâche. Il ne s'agit pas de revenir à des méthodes anciennes. Il donne quelques exemples concrets : contrôles de lecture, dictées corrigées. Il regrette que la hiérarchie intervienne le plus souvent en faveur de l'élève qui pourtant a fait preuve d'une incroyable mauvaise foi, voire a eu recours aux insultes. L'écoute de l'élève est excessive par rapport à la mise en cause systématique des enseignants.

L'enquête PISA, qui portait sur des questions de connaissances générales, a montré les lacunes du système. Confrontés à ces difficultés, ses collègues tentent de sortir du système le plus rapidement possible (13 retraites anticipées à 55 ans cette année dans son établissement). Les autres se tassent après quelques remontrances, ou tombent dans un certain état dépressif. Il évoque à ce propos une sorte de convention tacite de non-agression entre maîtres et élèves, qui trouvent un consensus qui les arrangent tous deux et laisse imaginer le désastre que cela peut entraîner au niveau des connaissances.

M. Romain revient sur les réformes et constate leur politisation excessive, qui entraîne une séparation des enseignants favorables ou défavorables à ces changements. Il rappelle les scrutins obtenus à l'ORM, à Rousseau, où 80% (100% à Voltaire) des enseignants s'y sont opposés. Cette réforme a donc été imposée par le haut, en opposition avec la majorité. Le problème vient du fait qu'il est exclu pour un directeur de refuser d'appliquer une réforme au sein de son collège. La fonction de directeur implique qu'il fasse respecter les règles et le règlement. Les enseignants souffrent précisément d'une absence de direction, qui a souvent tendance à rendre une décision en fonction d'un éventuel recours en justice.

M<sup>me</sup> Vasta renchérit et déclare qu'un directeur ne devrait pas prendre une part aussi active dans une réforme, au risque de voir se créer deux camps au sein d'un même collège, les opposants étant forcément écartés. Elle ne pense pas que les rôles soient clarifiés à ce niveau. Elle évoque la peur des enseignants à prendre des décisions qui pourraient lui aliéner sa direction.

M. Scheller insiste sur la réalité des problèmes et regrette que certains de ses collègues positionnés à gauche tout comme lui ne semblent pas en réaliser les conséquences. Certains s'abreuvent d'illusions. On constate une certaine surdité liée à un ensemble de préjugés. Il termine en réaffirmant que le discours d'ARLE n'est en rien réactionnaire, et qu'affirmer une telle chose relève de l'irrationnel total.

***Audition du D<sup>r</sup> Paul Bouvier, directeur du SSJ (DIP), 8 mai 2002***

Commentant un document de synthèse préparé à l'attention des commissaires relatif aux missions du Service de santé de la jeunesse, M. Bouvier affirme que Genève n'adhère pas aux programmes clés en main du type «Objectif grandir». Le DIP se contente d'informer les parents désireux d'accompagner leurs enfants de l'existence d'une pièce de théâtre relative aux aspects de la sexualité. Le département a refusé des séances d'information sur le suicide, dans toutes les classes et a refusé l'offre d'une grande compagnie qui se proposait de mettre gracieusement à disposition des postes d'infirmières chargées d'informer sur la prévention sexuelle.

M. Bouvier indique que des séances d'informations aux parents précèdent toujours le travail du SSJ, qui s'expose rarement à des refus. Le dernier cas émane d'un collègue catholique privé. Il rappelle que Genève est un des seuls cantons à proposer une éducation sexuelle dès le primaire. Les raisons religieuses sont parfois invoquées pour dispenser certains enfants, mais des accommodements sont prévus et d'autres cours viennent prendre place pendant cette dispense.

L'évaluation des résultats de la prévention est toutefois extrêmement difficile et délicate. Il donne l'exemple d'un des effets pervers de la prévention des abus sexuels qui semble engendrer une hausse des cas répertoriés. En règle générale, les services du SSJ tentent de valider la parole de l'enfant. Il signale que la dénonciation de ces cas, en augmentation, est souvent le fait d'un des parents de l'enfant, à la charge de l'autre. Il note que les 268 cas recensés sont confirmés mais ne font pas toujours l'objet de suites judiciaires.

Une étude nord-américaine a ainsi démontré que les premières approches de type comportementalistes ont induit plus d'abus sur les enfants qui les avaient suivis. Ces approches ne sont plus utilisées car il est évident, aujourd'hui, qu'il est illusoire de vouloir croire qu'un enfant puisse se protéger des agissements d'un pédophile. Le concept de résilience sert actuellement d'outil d'intervention.

Il donne un autre exemple des effets paradoxaux des campagnes de prévention. La prévention du tabac se solde par une augmentation du nombre de fumeurs, même si cette prévention est nettement plus pertinente que quelques années en arrière, sans qu'on puisse pour autant enregistrer une nette inversion de tendance. Sur la dépénalisation du haschisch, aucune donnée ne permet à ce stade de prévoir une hausse ou une baisse du nombre de fumeurs.

M. Bouvier pense d'ailleurs que si cette école laïque ne convient pas à certains parents, ils restent libres d'inscrire leurs enfants hors de l'école publique. Il cite l'exemple de la vaccination de la diphtérie : les refus se chiffrent entre 2 et 3%. Il pense que cette possibilité doit être maintenue, au nom du respect des droits individuels et du droit à refuser. Il ne pense pas que la dispense d'une séance de prévention contribue à marginaliser l'enfant, ne fût-ce que par le biais des conversations qu'il ne manquera pas d'avoir avec ses camarades. Il est donc inutile de rendre cette prévention obligatoire au vu du très faible nombre de refus.

Concernant la médiation et la mise en pratique de la communication non-violente, M. Bouvier cite le réseau RESPECT qui prend en compte deux composantes : le respect des règles de vie et la dimension de l'autorité, et d'autre part, la relation avec les droits de l'enfant. D'autres méthodes sont mises en place, l'écoute active et la médiation des pairs. En aucun cas, le traitement de ces situations ne peut se faire par l'application simple d'un programme clé en main.

## **DISCUSSION ET DÉBATS**

La commission consacre ensuite deux longues séances, les 15 et 22 mai, à entendre le point de vue des responsables du DIP, à discuter les différents points soulevés par la motion ainsi que les suggestions émises par les commissaires. De nombreux documents sont distribués (voir annexes) et commentés par M. Wittwer.

La lecture des documents ne permet pas de se faire une bonne idée des ordres de grandeur statistiques tant en ce qui concerne les actes de violence et d'incivilité à l'école que du malaise et du burn-out des enseignants. Chiffres et statistiques, comme ceux que l'on peut tirer du PLEND, sont lacunaires et malaisés à interpréter. Ces manques plaident donc plutôt en faveur de la motion, qui demande la réalisation d'une enquête à ce propos.

De façon générale, la direction du DIP tend à pondérer les témoignages recueillis lors des auditions. Elle estime que tout ne va pas si mal et qu'il

convient de garder la tête froide. Le DIP se doit de faire la part des choses et doit tenir compte d'un fort indice de satisfaction.

Il constate qu'en matière de plaintes effectivement déposées, aucune ne provient de l'école primaire, cinq cas sont signalés au CO et un seul cas recensé au post-obligatoire.

Les motifs d'absences les plus invoqués ne révèlent rien de spectaculaire. Les chiffres relatifs au CO sont en baisse et proportionnellement inférieurs à ceux constatés pour le personnel administratif du département. De plus, le DIP a pris et va prendre encore des mesures pour assurer un meilleur soutien aux enseignants confrontés aux violences des élèves, aux pressions de parents et à l'épuisement professionnel du corps enseignant.

Cela posé, quelques points retiennent l'intérêt de la commission et font l'objet d'échanges particulièrement soutenus :

**L'autorité** : un certain nombre de difficultés sont apparues dans les écoles ces dernières années à cause des lacunes dans l'éducation élémentaire des enfants, estime la direction du DIP. Mais il est difficile d'exiger de l'école qu'elle pare à ces inconvénients. Les problèmes d'identification et de définition des rôles entre élèves et enseignants apparaissent de plus en plus aigus. Si le détenteur légitime de l'autorité se sent mal à l'aise, il lui sera bien entendu difficile d'affirmer sa position.

C'est ainsi que l'école de Geisendorf a récemment décidé de réintroduire le vouvoiement entre élèves et professeurs et inversement. Cette pratique, sans devenir une règle, est souhaitable, car la proximité excessive ou mal comprise tend à effacer les rapports naturels d'autorité normaux dans le cadre scolaire et à compliquer singulièrement les relations élèves-enseignants.

On constate en effet que les conséquences de mai 1968 continuent à se faire sentir. Depuis l'autorité est ressentie comme négative. Cette mentalité a progressivement gommé les limites, les règles et les sanctions qui en découlent, et encouragé les contestations parentales. Il convient donc de réaffirmer l'existence des sanctions administratives et disciplinaires pour éviter ce type de contestations de pure forme. Ces dispositions seront réaffirmées par écrit lors de la rentrée scolaire de septembre 2002.

Ces lacunes dans l'éducation de base font que certains élèves ne cherchent pas forcément à transgresser la règle mais l'ignorent tout simplement. Dans un autre registre, il apparaît que le vouvoiement permet de marquer les distances et d'éviter des rapports trop fusionnels qui risquent de s'avérer problématiques en cas de conflits. Le rapport De Marcellus montre

clairement que les élèves savent intuitivement où se situe l'autorité. Ils éprouvent le besoin de respecter et d'être respectés.

Un commissaire signale à ce sujet une expérience en cours à l'école André-Chavanne qui a mis en place, suite à une concertation professeurs-élèves, un «code de vie commun» qui rappelle les règles et détermine des zones non négociables (violences verbales ou physiques, interdiction de fumer dans certains lieux...). Cette charte a été acceptée à 100% par les élèves et reconduite cette année. La charte des Pâquis tient compte des différences linguistiques et a été rédigée en plusieurs langues afin de garantir l'accès de tous à ce document.

**Engagement écrit des parents :** le département travaille sur la signature d'un engagement par les parents lors de l'inscription à l'école primaire. Cet engagement agit comme une forme de contrat. Il n'arrangera pas tous les problèmes mais devrait assurément modifier l'état d'esprit. Certains parents considèrent en effet l'école enfantine comme une garderie qui se prolongerait en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> primaires. Or les enfants sont dans un cadre scolaire qui suppose le respect de certaines règles.

Il y a quelques années, le DIP avait proposé le programme RESPECT, qui avait été mal accueilli. Il semble qu'aujourd'hui le désir de changement soit suffisant pour agir dans le sens d'un recadrage.

**Poursuites pénales :** concernant la question des conséquences légales de la violence et la nécessité de porter plainte, il s'avère que le DIP déposait systématiquement plainte en tant qu'institution lorsqu'un de ses enseignants était l'objet d'une agression. Mais le département a été à plusieurs reprises rappelé à l'ordre par les services du procureur général qui arguaient de l'irrecevabilité de la plainte «pour autrui» et procédaient au classement immédiat de la plainte.

Depuis lors, le DIP procède à l'information systématique de la personne concernée, lui précise ses droits et l'encourage à déposer plainte. A quoi s'ajoute la possibilité d'un soutien juridique de la part du département, qui soutient la démarche et communique avec les diverses associations d'enseignants.

Il est évident que la loi du silence est la pire des lois. On peut comprendre le sentiment d'abandon ressenti par certains professeurs, mais encore faut-il avoir connaissance des cas de violence pour apporter aide et soutien. Le DIP encourage donc fortement les directions à signaler les cas d'incivilités. Lorsqu'un cas est signalé, la présidente du DIP adresse immédiatement un e-mail de soutien à l'enseignant victime de violence. Le dossier est ensuite normalement instruit. Les enseignants disposent d'un recours direct, par

simple courrier, auprès des instances du DIP, y compris auprès de sa présidente. Réponse est toujours donnée et le cas toujours traité. Chaque dossier fait l'objet d'une instruction et d'un examen incluant toutes les parties concernées.

Le DIP rappelle que les actes commis ne sont pas toujours de nature pénale ou délictueuse. Le premier souci du DIP est d'établir les faits. Or cette vérification parfois complexe prend du temps et s'oppose à une réaction immédiate qui risquerait de mettre en cause à tort un élève ou un professeur devant l'opinion publique. Les cas d'un enseignant au Collège de la Golette et d'une affaire de quasi-viol collectif réunissant quatre élèves au Collège de l'Aubépine sont cités.

A un commissaire qui estime que la fréquence de deux mois dans la remise des carnets comportement dans l'enseignement primaire est insuffisante, il est rappelé que ce carnet fait l'objet d'une évaluation. L'obligation pour tous les enseignants de recourir à l'entretien avec les parents en cas de problème (au minimum un entretien par trimestre) subsiste.

**Pressions des parents :** la complaisance parfois reprochée aux directions d'établissements devant la pression des parents tient souvent à la formation des directeurs. Les postes de direction sont régulièrement mis au concours et annoncés dans la presse. La dernière campagne d'engagement a rencontré un franc succès, puisque pas moins de 400 dossiers ont été examinés, pour 150 postes à pourvoir. Les directeurs ne doivent pas être forcément recrutés parmi les enseignants, mais force est de constater que ceux venus de l'extérieur ont failli dans leur mission.

Ces derniers sont donc le plus souvent des enseignants de métier et éprouvent de grandes difficultés à intégrer un autre rôle face à leurs collègues. Ce nouveau rôle comprend autorité et responsabilité et peine à trouver sa place dans les rapports proches qu'entretiennent les enseignants entre eux. D'où certains phénomènes de fuite et d'usure. Ces rapports doivent se modifier. Le dialogue doit s'ouvrir avec les directions et les enseignants ne doivent plus craindre de s'exprimer ou d'être jugés par leurs pairs. D'où, encore une fois, l'importance de préciser les règles et d'oser y faire référence.

**Sanctions :** on est d'avis que l'exclusion ne constitue pas une solution et l'on rappelle qu'on avait projeté d'infliger des amendes aux parents fautifs. Pour être applicables, les sanctions doivent faire l'objet d'une concertation avec les établissements chargés de les appliquer. De plus, elles ne résolvent pas le problème délicat des élèves majeurs. En matière d'amendes, l'effet dissuasif semble atténué du fait que certains parents n'hésitent pas à glisser le

montant de l'amende pour départ prématuré en vacances scolaires au sein du courrier annonçant ce départ... Et les familles qui disposent de moyens n'hésitent pas à louer les conseils d'un avocat.

Les travaux d'utilité publique évoqués comme alternative à la sanction ont provoqué des réactions assez violentes de la part des parents. Néanmoins il semble qu'il faille se diriger dans ce sens. De petites sanctions ponctuelles sont un rempart contre de plus importants débordements.

Les violations élémentaires comme l'utilisation des téléphones portables en classe doivent être punies. Les règles «tacites» doivent être rappelées sans crainte. Ces règles ne sont pas nouvelles mais doivent être simplement respectées. Il s'agit de les reformuler, accompagnées d'un rappel de la sanction correspondante, tout en évitant de tomber dans le piège de «la règle pour la règle».

On insiste aussi sur la réciprocité indispensable en matière de respect des règles. L'image et la crédibilité de ce recadrage imposent un respect identique de la part des enseignants, y compris celui de la tenue vestimentaire, de la propreté et des horaires qui font trop souvent l'objet d'arrangements entre enseignants.

*Enquête élargie ou sondage ?* Un commissaire suggère d'amender la motion et de confier à un institut indépendant un sondage élargi à tous les enseignants en concertation avec les intéressés, les parents d'élèves et le DIP afin de mesurer rapidement l'état des violences à l'école et le moral du corps enseignant. Un institut de sondage extérieur serait préférable pour la rédaction des questions mais également afin de garantir toute l'efficacité, la confidentialité et la neutralité nécessaires. Il s'agit de briser ou de vérifier rapidement la réalité de ce malaise sans frais inutiles. On suggère aussi d'adresser un questionnaire court et anonyme et on plaide pour son envoi généralisé à l'ensemble des enseignants afin de les responsabiliser quant à la suite qu'ils entendent lui donner. La nature et les ambiguïtés d'une telle enquête sont âprement discutés.

A ces avis, le DIP rappelle l'étude en cours sur le climat au sein des établissements et les conditions de travail conduite par le SRED et qui devrait être achevée début 2004. Si bien qu'en fin de compte un consensus se dégage pour confier cette tâche aux professionnels du SRED, qui pourront ainsi compléter les données recueillies dans le cadre de leur recherche encours sur le climat dans les établissements scolaires. A la condition toutefois que ce service abandonne son langage ampoulé pour adopter un style qui corresponde aux attentes de la commission et moins décalé par rapport à l'urgence de la situation.

**Organes de concertation et de médiation** : les structures de concertation existent à de nombreux niveaux du primaire et du CO. Les principes sont identiques mais l'organisation peut prendre des formes différentes : conseils élargis, conseils des maîtres, conférences des maîtres, conseils paritaires, qui figurent tous au règlement et peuvent être modulés par exemple en fonction des différences ville-campagne.

Le département rappelle souvent la nécessité de ces rencontres qui doivent aller au-delà de la simple conversation et être formalisées par des procès-verbaux et de vraies prises de décisions. Il ne prétend pas non plus uniformiser les formes dans lesquelles doivent se tenir ces concertations. Expérience faite, cela ne débouche pas sur de bonnes solutions.

Un commissaire s'interroge sur la possibilité de mettre en œuvre un service de soutien «SOS ÉCOLE», qui s'adresserait aux enfants, aux parents et aux enseignants sous la forme d'un numéro d'appel du type 145 indépendant du DIP. Ce service jouerait à la fois un rôle d'intermédiaire et de soupape de sécurité.

Craignant une certaine inaction de la part du département, un autre commissaire propose la mise en place d'un «organe de régulation» composé notamment d'un représentant des parents et d'un inspecteur, qui puisse servir de recours et statuer sur les conflits qui ne trouvent pas de solution et qui serait extérieur à l'établissement. Car une victime se refuse souvent à se confier à sa hiérarchie.

En revanche, le DIP n'est guère favorable à la création d'un organe de médiation. Mais plusieurs restent convaincus qu'un médiateur pourrait néanmoins avoir son utilité et arbitrer certaines situations. Se contenter de rappeler les structures existantes n'est pas satisfaisant. Leur fonctionnement est visiblement lacunaire. Il faut répondre de manière plus combative aux besoins exprimés par les enseignants.

A quoi le département rétorque qu'il compte 80 000 élèves et étudiants et que son refus de mettre en place des structures formelles de médiation ne signifie pas qu'il nie les conflits quotidiens en son sein. Simplement, une très grande partie de ces conflits trouvent une solution grâce à l'application des procédures existantes. Le risque de s'adresser à une tierce partie risque d'affaiblir l'autorité des personnes compétentes et de les désresponsabiliser.

Le maître principal possède actuellement une responsabilité administrative qu'il devrait exercer de façon plus active. En revanche, le DIP reconnaît que le soutien psychologique aux enseignants pourrait être amélioré sans tomber forcément dans la médicalisation.

Il convient également de travailler plus en amont. Lorsqu'ils viennent à la connaissance de la hiérarchie, les problèmes en sont souvent à la phase critique. Un conflit s'envenime moins s'il a été évoqué et suivi par plusieurs enseignants.

Quant à l'idée d'une permanence juridique, le DIP n'y est pas favorable car dans la réalité les situations sont fort différentes et ne nécessitent pas toutes les mêmes réponses. L'annonce officielle de la création d'une permanence juridique risque de se révéler désastreux. Il faut rappeler, préciser et communiquer, estime-t-on.

Dans le même ordre d'idée, le DIP se dit formellement opposé aux «conseils d'établissements» parce que cette démarche introduirait une confusion des rôles et des responsabilités en acteurs.

## CONCLUSIONS

A l'issue de ces nombreuses auditions et de ces riches échanges, la commission a acquis quelques convictions que l'on peut résumer comme suit :

- le malaise du corps enseignant est une réalité indéniable, qui ne tient pas à un caprice ou à un syndrome d'«enfants gâtés» comme certains seraient enclins à le penser;
- ce malaise semble dû à la recrudescence des violences physiques et surtout verbales au sein des établissements, violences verbales dont les enseignantes sont les premières cibles;
- violences et incivilités n'en sont pas les seules causes. A gauche, on y voit volontiers le résultat de conditions de travail difficiles (classes trop nombreuses, rémunérations insuffisantes, etc.) A droite, on constate un affaiblissement de l'autorité et des exigences scolaires;
- le rapport PISA vient d'en apporter une cinglante démonstration, quels que soient les arguments avancés pour justifier le mauvais classement de l'école genevoise;
- la confusion pédagogique – concurrence des écoles rénovées et des écoles traditionnelles, débats autour de la suppression des notes et sur le recentrage de l'école sur sa mission première qui est d'enseigner – est un facteur aggravant étant donné que la nouvelle méthode a été imposée d'en haut contre la volonté de la majorité des enseignants;
- la composition multiethnique et multiculturelle de l'école genevoise n'est pas en cause;

- ce malaise est accru par les pressions des parents qui ont de plus en plus tendance à ignorer les règlements (vacances et absences injustifiées) et à tout faire pour que leurs enfants obtiennent la moyenne malgré des insuffisances avérées;
- le soutien de l'institution aux enseignants victimes de violences ou d'épuisement professionnel est insuffisant ou en tout cas perçu comme tel. Par peur des réactions des parents, de la presse et de leur hiérarchie, les doyens et les directions d'établissement ont aussi tendance à laisser couler les choses et à ne pas soutenir les efforts des enseignants exigeants si bien que l'ensemble du système a tendance à s'aligner sur le plus petit dénominateur commun;
- dans ce contexte l'étude de solutions n'est pas un luxe, que celles-ci passent par la création d'un organe de médiation indépendant, de conseils d'établissements réunissant parents, élèves et enseignants, d'un poste d'ombudsman à l'intention de tous les acteurs et usagers de l'école, d'une assistance juridique ad hoc ou par le renforcement des organes de concertation existants;
- ces considérations nécessairement impressionnistes, pointillistes et incomplètes demandent à être étudiées, analysées et fondées sur des éléments objectifs que seule une enquête scientifique permettra de réunir. Dès lors la commission vote sans délai et avec un certain enthousiasme la motion 1192 sans amendement. Celle-ci est donc renvoyée au Conseil d'Etat par une large majorité (3 S, 2 Ve, 1 R, 2 PDC; contre : – abst. : 2 L, 1 UDC).

Elle vous invite instamment, Mesdames et Messieurs les députés, à bien vouloir en faire de même.

## **Proposition de motion (1192)**

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève  
considérant :

- les résultats du sondage effectué par l'Association faîtière des enseignants suisses, ci-après ECH, en Suisse alémanique ;
- le recours accru des sociétaires de la Société pédagogique genevoise, ci-après SPG, à des formes individuelles de soutien psychologique ;
- la position particulière de Genève au sein de la Suisse romande, s'agissant de la composition de sa population scolaire, et l'augmentation récente des effectifs d'une part importante de ses classes ;
- les conclusions, dans le même sens, du rapport préliminaire de la recherche «Dynamiques et significations de la violence dans l'univers scolaire des adolescents», effectué au plan romand,

invite le Conseil d'Etat

- à procéder sans délai à l'analyse de l'état des relations élèves-enseignants dans le cadre de l'école publique, en collaboration avec les associations professionnelles concernées ;
- à présenter au Grand Conseil un rapport de conclusions à ce sujet ;
- à élaborer, conséquemment, à l'intention des enseignants une proposition de démarche de soutien adéquate.



République et Canton de Genève  
Département de l'instruction publique

Le Secrétaire Général

DIP - Secrétariat général  
Rue de l'Hôtel-de-Ville 6  
Correspondance :  
Case postale 3925  
1211 Genève 3

FW/sp

**Note d'information  
à l'attention de :**

Mesdames et Messieurs  
les député-e-s,  
membres de la Commission de  
l'enseignement et de l'éducation  
du Grand Conseil

Genève, le 10 avril 2002

**OBJET : M 1192 - pour une analyse cantonale de l'Etat des relations élèves-enseignants**

Mesdames et Messieurs les députés,

Pour répondre à différentes requêtes que vous avez exprimées dans le cadre de l'examen de la M 1192, le secrétariat général du DIP a réuni des données concernant les enseignants-tes des niveaux primaire et secondaire. Elles permettent de confirmer les observations formulées par le département.

**1. Données concernant les enseignantes et enseignants du DIP**

**1.1. Données générales**

Statistiques sur la démographie des enseignants - extraits du document "*Ressources humaines et financières du DIP*" - Edition 2001 pages 49 à 54 - **Annexe 1**

**1.2. Données relatives aux départs des enseignants-tes dans le cadre du PLEND**

- **Récapitulatif PLEND 1993-2001(03.05.01) - Annexe 2**  
En 1993 et 1994, le PLEND comportait deux mesures : le "Pont-Avs" et l'"indemnité de départ". Cette seconde modalité n'est plus proposée depuis 1995.
- **L'Annexe 3** met en évidence la proportion entre le nombre de personnes qui peuvent bénéficier du PLEND et le nombre de celles qui en ont bénéficié. L'augmentation progressive du nombre de personnes qui bénéficient du PLEND est due principalement au fait que le public concerné augmente lui aussi. Dans le cadre du projet "gestion prévisionnelle des enseignants" une analyse des motifs des départs anticipés sera réalisée en 2002.  
La proportion plus importante dans l'enseignement primaire (17,85% en 2001) s'explique notamment par le fait que les maîtres-sses de ce niveau d'enseignement

note information - M 1192 doc

ont dans leur grande majorité commencé leur carrière en étant plus jeunes que ceux de l'enseignement secondaire. Les données pour 2002 ne sont pas encore définitives; les premières indications confirment une légère tendance à la hausse.

### 1.3. Données relatives aux absences des enseignant-e-s pour motifs de santé

#### 1.3.1. Taux d'absence pour motif de santé

	<u>1995-2002</u>	<u>2000-2001</u>	<u>2001-2002</u> (5 mois)
PRIMAIRE	5,35	4,82	4,12
CO ( <i>Annexe 4</i> )	4,40	3,90	3,50
POSTOBLIGATOIRE	2,80	2,86	3,10

L'*Annexe 4* indique une évolution du taux d'absence des maîtres-ses du CO pour motif de santé sur les 7 dernières années et le compare avec le taux du personnel non enseignant rattaché au CO. On constate, d'une part, une relative stabilité et, de l'autre, le fait que le taux est souvent supérieur pour le personnel non enseignant (PAT = personnel administratif et technique).

#### 1.3.2 Nombre de personnes absentes pour motif de santé durant plus de 3 mois en 2001-2002

Les données qui figurent sur le tableau ci-dessous résultent d'une rapide enquête des services du personnel et méritent qu'elles soient interprétées avec précaution.

PRIMAIRE	75	(2,84 %)	dont 22 pour des motifs d'ordre psychologique
CO	45	(2,71%)	dont 23 pour des motifs d'ordre psychologique

#### 1.3.3 Nombre de personnes mises à la retraite pour motif de santé (AI)

*Annexe 5* : Mises à l'invalidité de 1990 à 2001 pour les trois niveaux d'enseignement (EP,CO,PO).

Les chiffres n'indiquent aucune tendance à la hausse si l'on considère en particulier les deux dernières années. Une étude plus complète est en cours pour analyser les causes. Quoiqu'il en soit, il apparaît que la proportion de mises à l'AI en regard de l'ensemble du personnel concerné (de l'ordre de 0,4%) n'est en tous cas pas supérieure à d'autres catégories professionnelles.

Frédéric WITTEWER  
Secrétaire général

Annexes : mentionnées

## Partie IV

### RESSOURCES HUMAINES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Pour compléter les données de nature financière, et surtout pour tenter de comprendre dans quel sens évoluent les dépenses pour le personnel, il apparaît nécessaire de présenter des statistiques sur la démographie des enseignants, autant du point de vue des effectifs que de celui de l'âge. En effet, l'évolution de l'âge moyen et des pyramides d'âges nous renseigne indirectement sur l'ancienneté et sur le poids de celle-ci sur la masse salariale, mais surtout sur les mouvements du personnel, c'est-à-dire sur les départs et sur les besoins de remplacement.

Bien que ces informations ne sauraient suffire à anticiper sur les besoins précis en personnel – enseignant ou administratif et technique –, elles restent indispensables pour dégager des lignes de force, des tendances lourdes pour la gestion du personnel.



#### Personnel du DIP par tranche d'âges quinquennale : évolution 1994-2000

Globalement en 1994, on recensait 8'225 *enseignants* et 3'305 *administratifs et techniques* au sein du DIP, Université comprise.

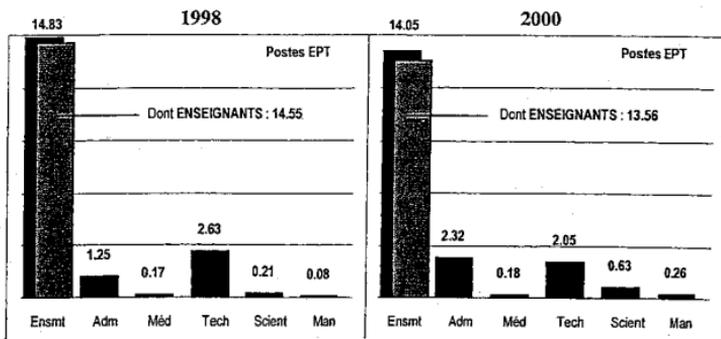
A la fin de l'année 2000, les *enseignants* se trouvaient au nombre de 8'917 et l'effectif du *personnel administratif et technique* se montait à 3'401 personnes. L'augmentation sur l'ensemble de la période 1994-2000 représente 8.4 % pour le corps enseignant et 2.9 % pour le reste du personnel.

Les augmentations d'effectifs du personnel enseignant concernent tous les niveaux scolaires. Ces transformations ne se font pas sans mouvements importants au sein du corps enseignant ni sans changements dans la répartition des groupes d'âges. C'est ce dernier point que nous présentons pour chaque niveau scolaire.

D'un point de vue quantitatif, les institutions de l'enseignement tertiaire (*Hautes écoles spécialisées et Université*) bénéficient de ratios relativement élevés (tant pour le personnel enseignant qu'administratif), comme le montrent les GRAPHIQUES 45 et 46.

GRAPHIQUE 45 :

Encadrement unitaire pour 100 étudiants, par catégorie de personnel, HAUTES ECOLES SPECIALISEES, 1998 et 2000



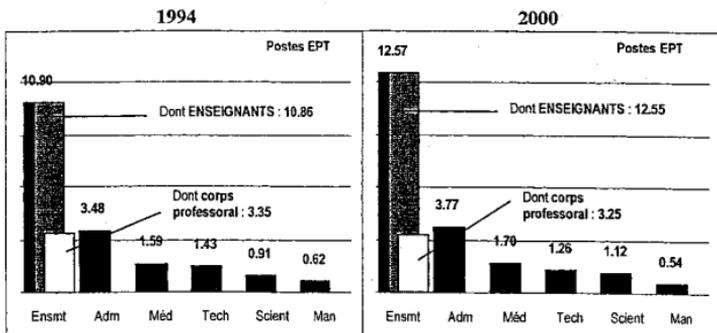
HAUTE ECOLE SPECIALISEE	1998	2000
Personnel administratif et technique	4.61	6.31
Personnel enseignant	14.55	13.56
<b>TOTAL</b>	<b>19.16</b>	<b>19.87</b>

En deux ans, les HES ont vu leur taux global s'accroître de près de 4%, mais l'encadrement unitaire du personnel enseignant s'est réduit d'un poste pour 100 étudiants. La « phase de croissance » des HES explique en partie les importants écarts visibles dans le GRAPHIQUE 45.

Enfin, l'encadrement unitaire d'enseignement de l'*Université* a progressé de 15 %, mais celui du corps professoral (cf. annexe pour la définition) a diminué de 3%. L'effort d'encadrement s'est donc réalisé grâce aux collaborateurs de l'enseignement, notamment les assistants.

GRAPHIQUE 46 :

Encadrement unitaire pour 100 étudiants, par catégorie de personnel, UNIVERSITE, 1994 et 2000



UNIVERSITE	1994	2000
Personnel administratif et technique	8.06	8.44
Personnel enseignant	10.86	12.55
<b>TOTAL</b>	<b>18.92</b>	<b>20.99</b>

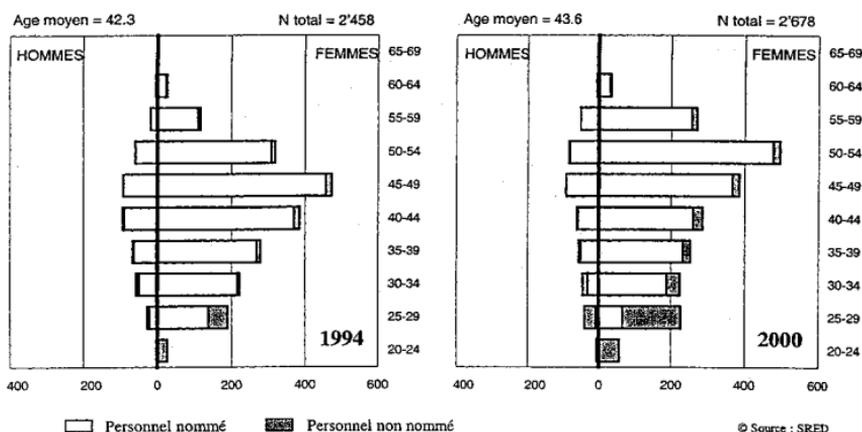
## Les enseignants du primaire :

### Nombreux départs en vue, augmentation du groupe « 20-29 ans »

Entre 1994 et 1999, l'âge moyen des enseignants du primaire augmente de 1.3 années. Elle a toutefois baissé de 0.5 années depuis 1998. Cela représente deux années successives de baisse, globalement pour le corps enseignant, après une période de vieillissement marqué.

Entre 1994 et 2000, le personnel de 50 ans et plus, hommes et femmes confondus, passe de 22.1 % à 35.2 % du total des enseignants du primaire. La proportion était de 34.9 % en 1999 et de 33.0 % en 1998. Ainsi, malgré une baisse sur l'âge moyen entre 1998 et 2000, le groupe des « 50 ans et plus » continue d'augmenter.

#### GRAPHIQUE 47 : ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE



L'évolution marquée que l'on observe entre 1994 et 2000 montre la proximité d'une importante vague de départs. Les personnes qui avaient 55 ans et plus en 1994 sont pour l'essentiel toutes sorties en 2000, mais on constate qu'elles représentent moins de la moitié de la tranche d'âges suivante et moins du tiers du groupe « 45-49 ans ». Cet ensemble qui, en l'an 2000 se retrouve dans les 50 ans et plus, comptabilise 943 personnes.

Le groupe des enseignants qui ont de moins de 30 ans en 2000, qui sont pour la plupart entrés entre les deux relevés, a progressé pour arriver à 329 individus (ils étaient 247 en 1994). Pour permettre le seul remplacement des départs en retraites, il faudrait pratiquement tripler ce chiffre dans les dix prochaines années. On sait par ailleurs que la majorité des départs récents ont lieu avant terme, ce qui presse encore les échéances.

L'augmentation du nombre de personnes non nommées est liée à la présence de jeunes enseignants ne remplissant pas les conditions d'engagement et devant compléter leur formation pour être nommés.

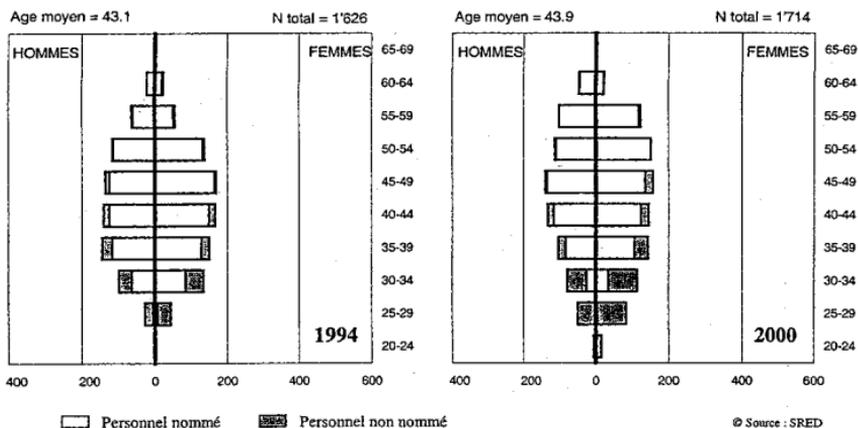
## Les enseignants du Cycle d'orientation :

### Le vieillissement du corps enseignant est freiné en 2000

L'augmentation de 0.8 années entre 1994 et 2000 cache un renversement de tendance. En effet, l'âge moyen qui était monté à 44.8 années en 1999 perd 0.9 année en 2000.

L'évolution au Cycle d'orientation n'est pas visible sur un seul groupe d'âges en particulier comme c'est le cas pour l'enseignement primaire, mais concerne l'ensemble de la pyramide. La réduction de l'âge moyen est rendue possible par un nombre important de départs prématurés, en même temps qu'une augmentation du groupe des enseignants de moins de 30 ans.

#### GRAPHIQUE 48 : ENSEIGNANTS DU CYCLE D'ORIENTATION



La proportion des enseignants non nommés a progressé la dernière année, en particulier chez les moins de 35 ans, ce qui correspond aux engagements de nouveaux enseignants. On remarque parmi ces derniers une proportion plus grande de jeunes femmes, ce qui augmente la proportion générale de femmes au sein du corps enseignant du Cycle d'orientation qui passe de 53.9 % en 1994 à 55.6 % en 2000.

## Les enseignants du postobligatoire :

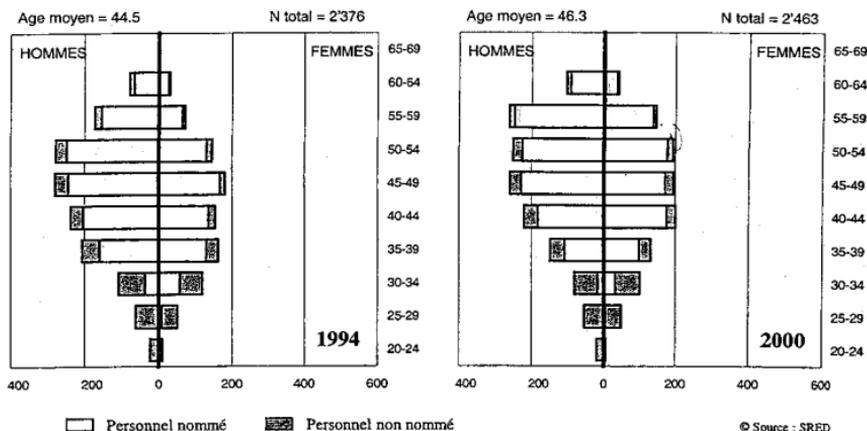
### L'âge moyen augmente encore en 2000

Dans le GRAPHIQUE 49, on constate une augmentation de l'âge moyen de 1.8 ans sur 6 ans. La dernière période entre 1999 et 2000 voit encore cet âge moyen progresser de 0.1 année. L'inversion de tendance qui a eu lieu au Cycle d'orientation n'est pas intervenue au sein du corps enseignant de l'enseignement secondaire postobligatoire. La hausse n'est pas énorme mais elle traduit l'effet d'engagement d'enseignants relativement plus âgés que ce n'est le cas au secondaire obligatoire. Cette pratique est particulièrement visible pour les femmes (sur la

droite du GRAPHIQUE 49) dont les groupes d'âges entre 40 et 54 ans atteignent le seuil de 200 individus en 2000, ce qui n'est pas le cas des personnes de 35 à 49 ans en 1994. Ces engagements ont corrigé une pyramide des âges particulièrement en faveur des hommes en début de période mais, parallèlement, en dégarnissant les groupes en dessous de 40 ans.

La part des femmes au sein du corps enseignant passe de 39 % en 1994 à 43.1 % en 2000. Ce rééquilibrage, qui est particulièrement visible dans les tranches d'âges en dessous de 34 ans en 1994, concerne l'ensemble du personnel récemment engagé.

**GRAPHIQUE 49 : ENSEIGNANTS DU POSTOBLIGATOIRE**



Les groupes de 55 ans et plus, composés de 355 personnes en 1994, soit 14.9 % des enseignants en 1994, arrivent à 22.5 % du total six ans plus tard. Ce ne sont pas moins de 553 personnes qui arriveront en fin de carrière de manière normale d'ici 10 ans. La proportion de départs anticipés nous indique que ce chiffre sous-estime le nombre de départs réels.

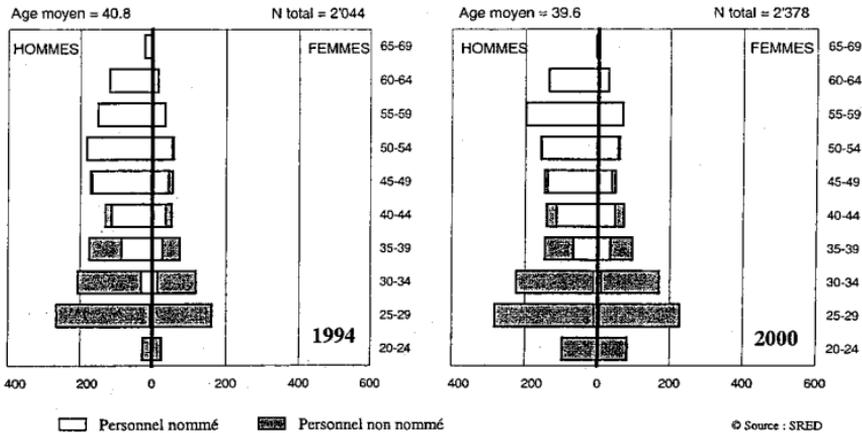
## Les enseignants de l'Université<sup>1</sup> :

### Evolution différente pour le corps professoral et pour le corps intermédiaire

Le phénomène est maintenant connu : la dissociation entre deux types de personnel, qui apparaît clairement sur le GRAPHIQUE 50, identifie le personnel nommé et le personnel non nommé. Ces deux groupes représentent assez typiquement le corps professoral et le corps intermédiaire, bien que la séparation entre les deux ne soit pas aussi évidente. Les statuts du personnel ne recourent en effet pas exactement la ligne « nommé/non nommé ». Une partie du personnel « non nommé » revient au corps professoral. Ce sont les « bandes » grises qui remontent le long des bords des barres blanches.

<sup>1</sup> Les définitions des différents types de personnel de l'Université se trouvent en annexe.

## GRAPHIQUE 50 : ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITÉ



L'évolution des effectifs dans ces deux groupes de personnel, nommé et non nommé, est très différente. Le personnel nommé augmente de 13 personnes entre 1994 et 2000 (1.2 %), tandis que la progression du personnel non nommé est de 321 individus supplémentaires sur la même période (34.3 %). La part des enseignants non nommés passe ainsi de 45.8 % du total à 52.9 % en six ans.

La part des personnes non nommées *au sein du corps professoral* a pu augmenter pendant ce temps, ce qui fait que ces chiffres ne peuvent pas être plaqués directement sur le corps professoral et sur les collaborateurs de l'enseignement et de la recherche<sup>2</sup>. Ils constituent pourtant une indication sur ces deux groupes d'enseignants dans la mesure où l'augmentation du personnel non nommé se produit essentiellement dans les groupes de moins de 35 ans. C'est d'ailleurs cette tendance qui permet l'abaissement de l'âge moyen des enseignants de l'Université d'encre 0.1 année entre 1999 et 2000, pour se situer à 39.6 ans.

Les enseignants *nommés* ayant 55 ans et plus représentaient 30.9 % en 1994, il sont en 2000 38.7 %. On ne trouve pas de personnel *non nommé* au-dessus de 55 ans.

La différence entre nommés et non nommés ne concerne pas que l'âge moyen, mais aussi la répartition entre hommes et femmes. En 2000, on a une proportion de 25.2 % de femmes au sein du personnel nommé, tandis que parmi les enseignants non nommés, il se trouve 44.9 % de femmes. En 1994, les taux étaient respectivement de 20.8 % et 39.0 %. La progression du taux de féminisation de l'emploi est ainsi plus forte dans le personnel nommé, avec 21.1 % en six ans, que du côté des non nommés qui voient la proportion des femmes augmenter 15.1 %.

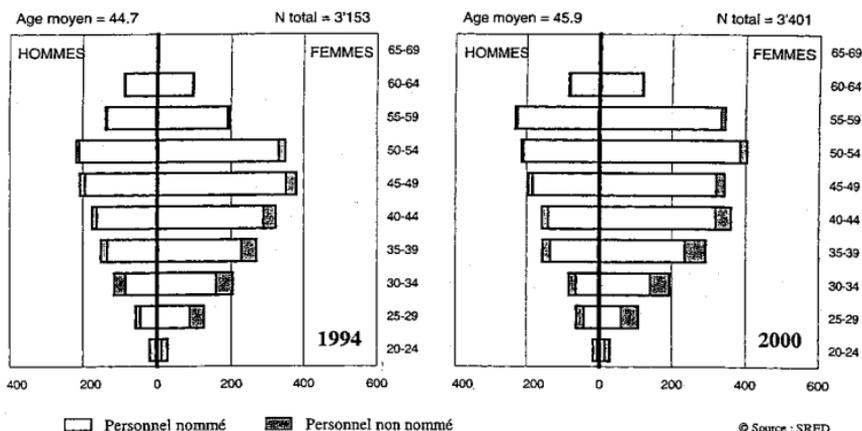
<sup>2</sup> Voir composition exacte dans les annexes.

## Le personnel administratif et technique, tous niveaux confondus :

Les « 50-54 ans » devient largement le groupe le plus important

Avec 0.1 année supplémentaire, gagnée entre 1999 et 2000, l'âge moyen du personnel administratif et technique continue la progression qui dure depuis au moins six ans, quoiqu'en moindre mesure. Ce vieillissement est bien visible au travers des groupes d'âges. Le personnel de 55 ans et plus rassemble 783 personnes en 2000, ce qui constitue 23.0 % de l'ensemble. En 1994, cette tranche d'âge représentait 523 personnes, soit 16.6 %.

GRAPHIQUE 51 : ENSEMBLE DU PERSONNEL ADMINISTRATIF ET TECHNIQUE



Dans le GRAPHIQUE 51, on remarque que la hausse de l'âge moyen est redevable en partie au passage du principal groupe de 1994, la tranche « 45-49 ans », dans la catégorie supérieure, mais aussi par l'augmentation de cette dernière par des engagements en cours de période. Les entrées ont lieu dans tous les groupes d'âges et se traduisent par un certain nombre de personnes non nommées (en grisé dans le graphique).

Parallèlement, les personnes de moins de 35 ans ne représentent plus que 14.5 % en 2000 (493 individus), alors qu'elles étaient encore 17.5 % en 1994 (551 individus).

L'embauche de personnel administratif et technique entre 1994 et 2000 est allé davantage pour du personnel féminin, puisque la part des femmes passe de 62.9 % à 64.6 % entre ces deux années. Un autre phénomène est probablement en cause dans la mesure où la proportion d'hommes est plus importante dans les groupes d'âges plus élevés (en 1994, 37.9 % d'hommes et 32.7 % de femmes ont 50 ans et plus; en 2000, ces taux sont passés à 44.1 % pour les hommes et 39.6 % pour les femmes). Les départs masculins sont aussi, proportionnellement, plus nombreux.

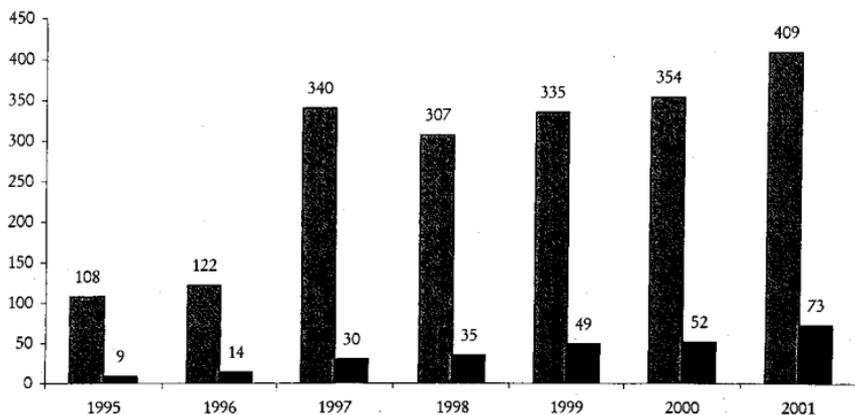
RECAPITULATIF PLEND ENSEIGNANTS

2001

302	EP		CO		PO + HES		CEPSPE		UNI	
	Personnes	Postes								
2001	73.000	61.576	36.000	24.390	63.000	42.117	1.000	0.800	4.000	1.910
2000	52.000	43.291	31.000	21.720	47.000	33.466			11.000	8.945
1999	49.000	40.310	18.000	13.370	35.000	29.140			5.000	2.800
1998	35.000	29.965	17.000	13.000	29.000	24.050			9.000	6.800
1997	30.000	25.019	9.000	6.730	32.000	24.740			5.000	3.830
1996	14.000	11.972	4.000	3.600	16.000	13.800			1.000	0.600
1995	9.000	7.865	3.000	2.800	8.000	6.600			3.000	0.583
1994	35.000	32.227	14.000	12.130	23.000	19.890			4.000	2.800
1993	60.000	56.740	26.000	22.500	39.000	33.320			10.000	7.550

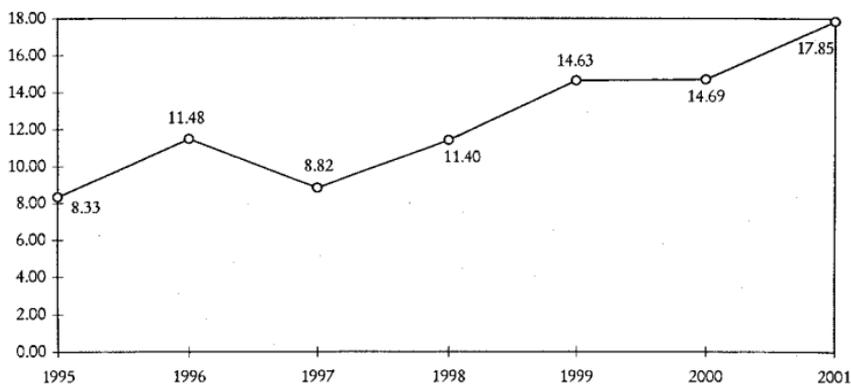
## Statistique du nombre de personnes ayant acquis le plend par rapport en nombre de personnes ayant droit au plend - Enseignement primaire

### Personnel enseignant



■ nombre de personnes ayant droit au PLEND

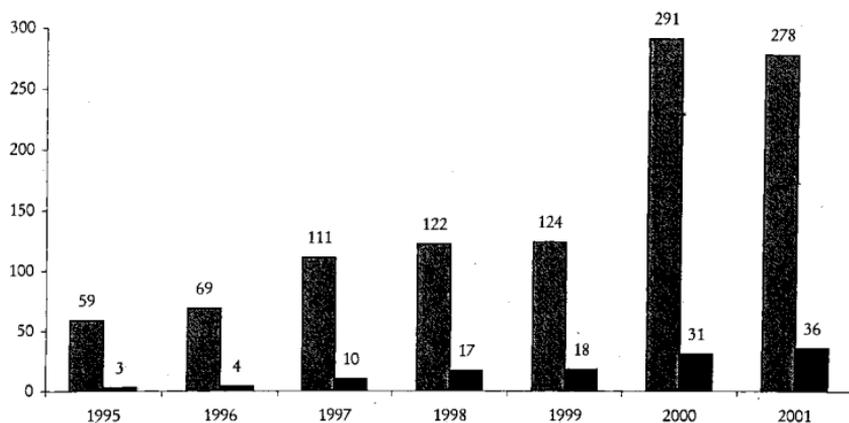
■ nombre de personnes ayant acquis le PLEND y.c. PLEND partiel



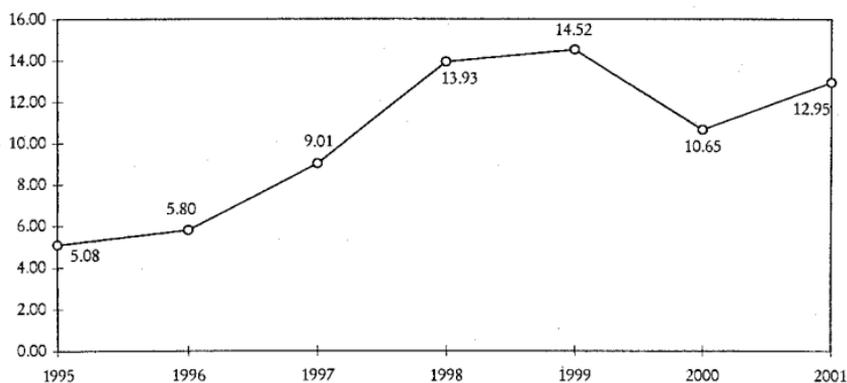
Année	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
<b>Personnel enseignant</b>							
Nbre de personnes ayant droit au PLEND	108	122	340	307	335	354	409
Nbre de personnes ayant acquis le PLEND y.c. PLEND partiel	9	14	30	35	49	52	73
Pers. ayant acquis le PLEND en % y.c. PLEND partiel	8.33	11.48	8.82	11.40	14.63	14.69	17.85

## Statistique du nombre de personnes ayant acquis le plend par rapport en nombre de personnes ayant droit au plend - Cycle d'orientation

### Personnel enseignant



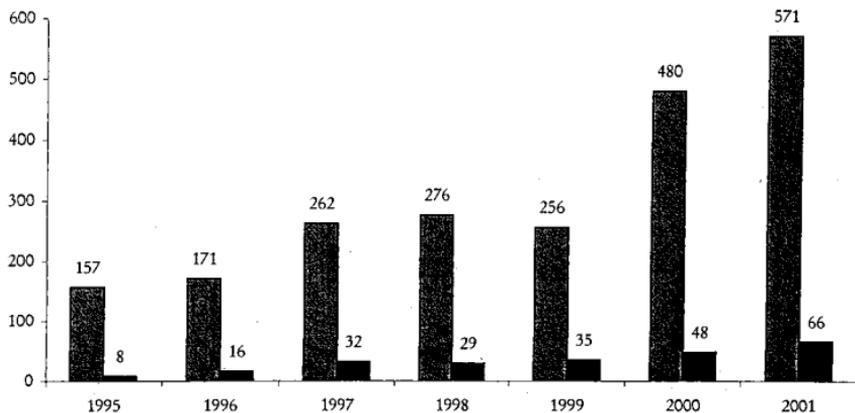
■ nombre de personnes ayant droit au PLEND  
 ■ nombre de personnes ayant acquis le PLEND y.c. PLEND partiel



Année	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
<b>Personnel enseignant</b>							
Nbre de personnes ayant droit au PLEND	59	69	111	122	124	291	278
Nbre de personnes ayant acquis le PLEND y.c. PLEND partiel	3	4	10	17	18	31	36
Pers. ayant acquis le PLEND en % y.c. PLEND partiel	5.08	5.80	9.01	13.93	14.52	10.65	12.95

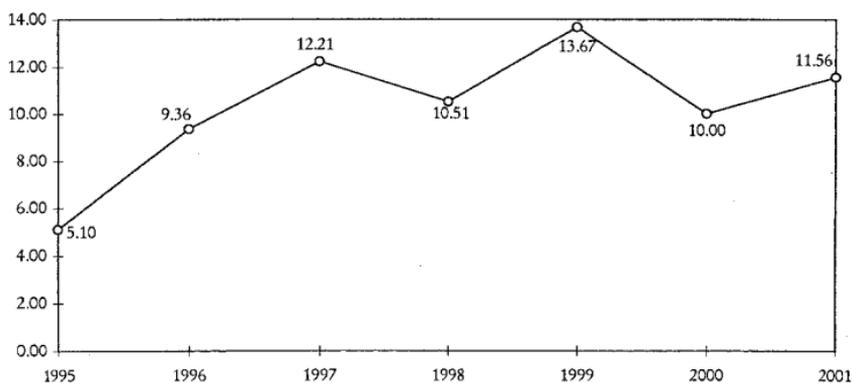
## Statistique du nombre de personnes ayant acquis le plend par rapport en nombre de personnes ayant droit au plend - Enseignement secondaire postobligatoire y.c. HES

### Personnel enseignant



■ nombre de personnes ayant droit au PLEND

■ nombre de personnes ayant acquis le PLEND y.c. PLEND partiel



Année	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
<b>Personnel enseignant</b>							
Nbre de personnes ayant droit au PLEND	157	171	262	276	256	480	571
Nbre de personnes ayant acquis le PLEND y.c. PLEND partiel	8	16	32	29	35	48	66
Pers. ayant acquis le PLEND en % y.c. PLEND partiel	5.10	9.36	12.21	10.51	13.67	10.00	11.56

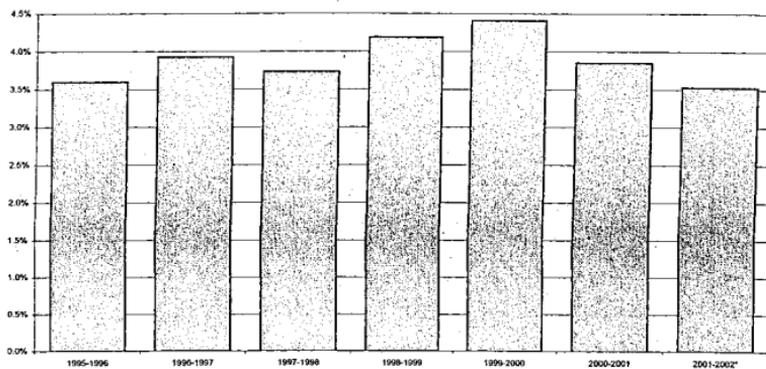
DGCO - SPE

### Evolution du taux d'absences des maîtres du CO pour cause de maladie

Taux = Total heures absences / Total chèque horaire (enseignement)

1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002*
3.6%	3.9%	3.7%	4.2%	4.4%	3.9%	3.5%

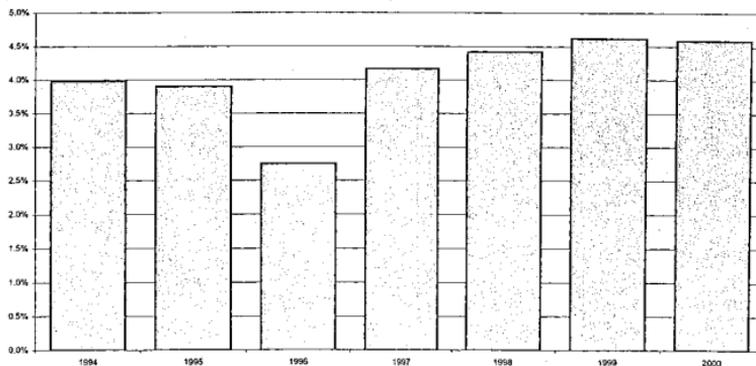
\*absences de septembre 01 à janvier 02



### Evolution du taux d'absences des PAT du CO pour cause de maladie

Taux = Total jours absences / (Nbre PAT x 252 jours (par an))

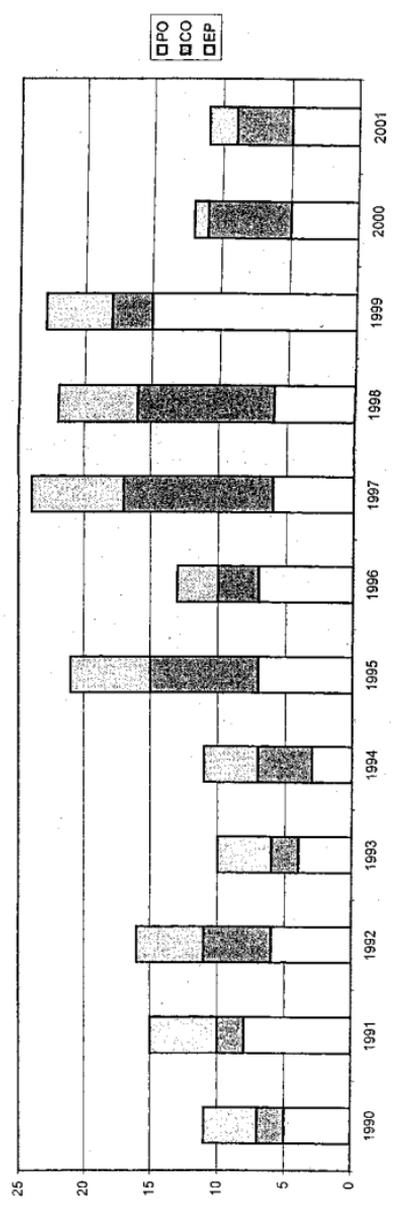
1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
4.0%	3.9%	2.7%	4.2%	4.4%	4.6%	4.6%



DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE  
 DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT POSTOBLIGATOIRE  
 service du personnel enseignant

MISES A L'INVALIDITE

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	
EP	5	8	6	4	3	7	7	6	6	15	5	5	77
dont retraite partielles	2	4	1	1	2	0	2	1	3	5	2	0	23
CO	2	2	5	2	4	8	3	11	10	3	6	4	60
dont retraite partielles	1	1	0	0	1	1	0	2	2	2	1	1	12
PO	4	5	5	4	4	6	3	7	6	5	1	2	52
dont retraite partielles	1	1	0	1	1	0	2	1	3	1	0	1	12
TOTAL	11	15	16	10	11	21	13	24	22	23	12	11	189
dont retraite partielles	4	6	1	2	4	1	4	4	8	8	3	2	47



Département de l'instruction publique  
 Services administratifs et financiers  
 Division des ressources humaines

①

## PLEND

(loi B 5-20)

### Exercice 2002 - Estimation globale

Direction générale .	PLEND ACQUIS			
	Nombre de personnes		Nombre de postes	
	301...	302...	301...	302...
Services généraux	4.000		2.050	
Enseignement primaire	10.000	78.000	7.750	64.596
Cycle d'orientation	4.000	35.000	3.200	24.710
Enseignement secondaire postobligatoire	5.000	69.000	4.750	48.440
Hautes écoles spécialisées	0.000	3.000	0.000	1.870
Hautes écoles spécialisées - MIXTE	0.000	3.000	0.000	2.500
Université	26.000	12.000	16.400	9.410
CEPSPE		1.000		0.800
Office de la jeunesse	9.000		6.700	
Office d'orientation et de formation professionnelle	3.000		2.200	
<b>TOTAL I</b>	<b>61.000</b>	<b>201.000</b>	<b>43.050</b>	<b>152.326</b>
<b>TOTAL II</b>	<b>262.000</b>		<b>195.376</b>	

Date : 15 mai 2002

Signature :

Département de l'instruction publique  
 Services administratifs et financiers  
 Division des ressources humaines

②

## PLEND

(Loi B 5 20)

### Exercice 2002 - Estimation globale

Nombre de postes par classe de traitement et par sexe (301... et 302...)  
 Département de l'instruction publique (8'664.26 postes occupés au 31.01.2001)

Classes maximales	RENTES		
	Hommes	Femmes	Total
04 - 09	0.000	3.800	<b>3.800</b>
10 - 15	9.850	26.446	<b>36.296</b>
16 - 22	74.250	80.270	<b>154.520</b>
23 - 30	7.250	3.800	<b>11.050</b>
<b>Total</b>	<b>91.350</b>	<b>114.316</b>	<b>205.666</b>

Date : 15 mai 2002

Signature :

③

# PLEND

(Loi B 5 20)

## Exercice 2002 - Estimation globale

(ventilation des coûts de départ)

Subdivision	2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	301	302	301	302	301	302	301	302	301	302	301	302
SGX	515.00		45732.00		30900.00		30900.00		28840.00		18'025.00	
EP	69394.00	555'024.00	185'984.00	1'648'508.00	185'984.00	1'565'940.00	195'984.00	1'421'735.00	172'517.00	1'238'228.00	89'485.00	693'430.00
CO	16782.00	205'120.00	87'144.00	601'584.00	87'144.00	530'680.00	54'174.00	469'035.00	29784.00	416'493.00	21'012.00	244'504.00
ESPO	37'080.00	408'876.00	117'420.00	1'180'979.00	117'420.00	1'089'941.00	117'420.00	920'222.00	117'420.00	837'623.00	67'980.00	470'490.00
HES	0.00	15'148.20	0.00	41'283.00	0.00	247'18.80	0.00	5'493.20	0.00	0.00	0.00	0.00
HES MIXTE	0.00	20'808.00	0.00	62'424.00	0.00	62'424.00	0.00	62'424.00	0.00	62'424.00	0.00	41'616.00
UNI	98777.00	81'317.00	403'348.00	295'524.00	375'538.00	244'254.00	343'608.00	224'350.00	270'993.00	189'075.00	129'162.00	99'042.00
OJ	54'890.00		170'364.00		137'507.00		111'860.00		104'135.00		57'846.00	
CEPSPE	0.00	6'592.00	0.00	19'776.00	0.00	6'592.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
OOFF	0.00		57'192.00		57'192.00		57'192.00		57'192.00		52'248.00	
Total par rubrique	277'438.00	1'292'885.20	1'077'184.00	3'850'078.00	1'001'685.00	3'524'550.80	911'138.00	3'103'260.20	780'881.00	2'743'843.00	435'758.00	1'549'082.00
Total général	1'570'323		4'927'262		4'526'236		4'014'398		3'524'724		1'984'840	

Date : 15 mai 2002

Signature :

CGR/m

# Statistique du nombre de personnes ayant acquis le PLEND par rapport au nombre de personnes ayant droit au PLEND

## Personnel administratif et technique

Service	1996			1997			1998			1999			2000			2001			2002		
	A	B	C (%)																		
SGX	15	1	6,67	18	2	11,11	20	1	5,00	19	0	0,00	33	3	9,09	37	1	2,70	39	4	10,26
EP	10	1	10,00	23	4	17,39	21	6	28,57	21	2	9,52	34	3	8,82	39	5	12,82	44	10	22,73
CO	21	2	9,52	22	1	4,55	22	1	4,55	17	1	5,88	37	4	10,81	43	1	2,33	43	4	9,30
ESPO	40	5	12,50	55	5	9,09	51	8	15,69	53	7	13,21	111	5	4,50	129	14	10,85	114	5	4,39
HES																					
HES - Mixte																					
CESPE	0	0	0,00	0	0	0,00	0	0	0,00	1	0	0,00	2	0	0,00	2	0	0,00	3	0	0,00
OJ	42	4	9,52	67	5	7,46	67	9	13,43	73	5	6,85	137	9	6,57	153	12	7,84	161	9	5,59
COOPF	8	2	25,00	15	1	6,67	16	1	6,25	16	0	0,00	38	5	13,16	38	7	18,42	43	3	6,98
UNI	95	4	4,21	132	4	3,03	151	9	5,96	188	11	5,85	311	27	8,68	340	18	5,29	346	26	7,51
Total	231	19	8,23	332	22	6,65	348	35	10,06	388	26	6,70	703	56	7,97	781	58	7,43	806	61	7,57

## Personnel enseignant

EP	122	14	11,48	340	30	8,82	307	35	11,40	335	49	14,63	354	52	14,69	409	73	17,85	421	78	18,53
CO	69	4	5,80	111	10	9,01	122	17	13,93	124	18	14,52	291	31	10,65	278	36	12,95	301	34	11,30
ESPO	171	16	9,36	262	32	12,21	276	29	10,51	256	35	13,67	480	48	10,00	571	66	11,56	515	69	13,40
HES																					
HES - Mixte																					
CESPE	2	0	0,00	2	0	0,00	0	0	0,00	7	0	0,00	11	0	0,00	12	1	8,33	15	1	6,67
UNI	134	1	0,75	209	4	1,91	227	7	3,08	212	5	2,36	349	11	3,15	374	4	1,07	356	12	3,37
Total	498	35	7,03	924	76	8,23	932	88	9,44	934	107	11,46	1485	142	9,56	1644	180	10,95	1677	200	11,93
<b>Total général</b>	<b>729</b>	<b>54</b>	<b>7,41</b>	<b>1256</b>	<b>98</b>	<b>7,80</b>	<b>1280</b>	<b>123</b>	<b>9,61</b>	<b>1322</b>	<b>133</b>	<b>10,06</b>	<b>2188</b>	<b>198</b>	<b>9,05</b>	<b>2425</b>	<b>238</b>	<b>9,81</b>	<b>2483</b>	<b>261</b>	<b>10,51</b>

A : nombre de personnes ayant droit au PLEND

B : nombre de personnes ayant acquis le PLEND

C : % des personnes ayant acquis le PLEND par rapport aux personnes ayant droit au PLEND



République et Canton de Genève  
Département de l'instruction publique

**DIP - Secrétariat général**

DIP - Secrétariat général  
Rue de l'Hôtel-de-Ville 6  
Correspondance :  
Case postale 3925  
1211 Genève 3

**Note d'information**

à l'attention de  
Mmes et MM. les député-e-s  
membres de la Commission de  
l'enseignement et de l'éducation

*Nréf. : FW/td*

Genève, le 13 mars 2002

**OBJET : M 1192 - Pour une analyse cantonale de l'état des relations élèves-enseignants dans l'école publique et l'élaboration de formules de soutien aux membres du corps enseignant.**

**1. Etudes et recherches sur les relations élèves-enseignants**

(Première et deuxième invites de la motion)

- Actuellement au DIP :
    - 2633 enseignants-tes au primaire
    - 1604 enseignants-tes au cycle d'orientation
    - 1884 enseignants-tes au secondaire postobligatoire
- 6121 personnes.
- L'évolution des relations élèves-enseignants est un sujet de préoccupation et d'actions constant et partagé par les autorités du DIP et les enseignants-tes.

**1.1. Du côté des enseignants-tes**

- Depuis l'étude importante réalisée en 1989 par le professeur Michaël Huberman sur "La vie des enseignants - Evolution et bilan d'une profession", aucune recherche d'envergure sur le plan cantonal genevois n'a été conduite sur cette problématique spécifique, qui se basait, notamment, sur des enquêtes et des entretiens approfondis avec des enseignants-tes.
- D'une manière générale, ni le DIP, ni les associations professionnelles d'enseignants ne disposent de données et d'analyses fiables sur le "recours accru à des formes de soutien psychologique", en raison de difficultés des enseignants-tes dans leur relation avec les élèves.
- Cependant, plusieurs projets d'études et des actions sont en cours aux niveaux genevois et intercantonal. Ils visent notamment à disposer d'une meilleure connaissance des motivations, du statut et du vécu professionnels des enseignants-tes, de l'évolution de la carrière, des difficultés qu'elles et ils rencontrent, des phénomènes du "mal-être", de "burn-out", de stress et de lassitude.

## A Genève :

⇒ 2001-2003 : Gestion prévisionnelles des enseignants (voir Annexe 1 : *Présentation du projet de GPE* et Annexe 2 : *Questionnaire des motivations*).

Ce projet ne répond bien entendu pas directement à la motion 1192. Il est clairement orienté sur la problématique de la relève et de la nécessité d'anticiper les cycles de pléthore et de pénurie dans le recrutement actuel et futur des enseignants-tes. Il prévoit toutefois des études qualitatives à fréquence régulière, assorties de sondages et d'enquêtes auprès des enseignants-tes : par exemple, au moment de l'engagement (Annexe 2), mais aussi au moment où les personnes quittent de manière anticipée la profession. Il s'agit au fond de traiter la question de ce qui rend ou pas attractif le métier d'enseignant dans le contexte nouveau de ce début de siècle. Car, une gestion prévisionnelle ne peut pas se limiter à l'étude de données quantitatives (pyramides des âges, effectifs d'élèves, flux, etc.).

⇒ 2002 - .... : "Vécu professionnel des enseignants-tes"

Sous l'impulsion de la SPG (qui organise son prochain forum du 20 mars 2002 sur le sujet), puis de la commission paritaire du statut des membres du corps enseignant, un mandat de recherche et d'analyse est en cours d'élaboration pour, en deux mots, réaliser un état de situation et analyser les causes, forcément multiples et multifactorielles, qui peuvent être à la source de différentes formes d'épuisement professionnel chez les enseignants, comme, du reste, dans d'autres catégories professionnelles. L'entrée en matière sur ce projet a reçu un accueil favorable aussi bien de la part des autres associations professionnelles que des services concernés des directions générales.

## Au plan intercantonal

⇒ 2001 - 2002 : La LCH, à laquelle fait référence la M 1192, soutenue au niveau de la CDIP par la "Taskforce" sur le "statut professionnel des enseignants", décidée par l'assemblée générale le 1<sup>er</sup> juin 2001 (Annexe 3), a repris la démarche d'enquête sur les conditions d'exercice professionnel des enseignants-tes, avec le soutien d'un bureau d'expertise. En l'état, le SER - syndicat des enseignants romands - examine l'opportunité de la réaliser dans les cantons romands.

### 1.2. et les élèves

- La recherche en éducation a passé aussi "de l'autre côté du miroir" en investigant tout récemment des "aperçus du vécu scolaire des élèves du Cycle d'orientation à Genève" (Olivier de Marcellus - SRED - février 2002). La relation entre maître et élèves est aussi une des préoccupations majeures de ceux-ci. Autant l'enquête auprès des élèves que les observations en classe des chercheurs indiquent que les cours les plus "disciplinés" sont ceux dans lesquels il n'en est pratiquement jamais question. En un mot, forcément réducteur, les élèves ont besoin d'une relation claire, directe, cohérente et structurante avec les adultes.
- Plusieurs autres études récentes à Genève et en Suisse traitent de problématiques en rapport avec la motion 1192, en particulier dans le contexte du PNR 40 et du projet "Dynamiques et significations de la violence dans l'univers scolaire des adolescents", sous la conduite du professeur Alain Clémence, université de Lausanne, à laquelle les motionnaires font également référence.

## 2. Mesures actuelles de soutien individuel aux enseignants en difficulté

(Troisième invite)

Les actions et démarches qui suivent se situent "en aval" dans le registre du soutien individuel face à des situations difficiles, durables, et non pas "en amont" sur celui de la formation initiale et continue et de la prévention, ni de l'action socio-éducative au sein de l'école, domaines dans lesquels de nombreuses mesures ont également été prises au cours des dernières années.

Dans toute **situation de crise avec leurs élèves**, les enseignants-tes primaires peuvent appeler de 8h à 18h :

- l'unité d'urgence du SMP pour des situations de deuil, des événements traumatiques, des troubles graves du comportement, des menaces de suicide, des risques de désorganisation aiguë de la vie d'une classe ou d'une école;
- le centre d'urgence du SSJ pour des cas de maltraitance et d'abus sexuels;
- Le Point, pour une aide au niveau de l'équipe enseignante afin d'identifier des problèmes et leurs causes, de cerner les effets, de formaliser pour aboutir à des règles de vie commune, à des chartes d'établissement, à des interactions utiles avec le tissu associatif du quartier.

Pour pouvoir répondre aux **besoins ponctuels d'enseignants débutants**, la DEP a mis sur pied un dispositif d'encadrement spécifiques, qui devrait être renforcé à la rentrée 2002.

**Dans les domaines didactiques et pédagogiques**, des formateurs peuvent être ponctuellement sollicités pour aider en classe des enseignants à faire face à des difficultés et acquérir ainsi plus d'assurance dans leur pratique.

Au CO sera mis en place prochainement par le service du personnel enseignant une cellule de "debriefing" à l'intention de maîtres-sses victimes de violence (physique et morale).

Pour le **suiti des enseignants en difficulté**, avec leur accord, le service de santé du personnel de l'Etat (SSPE) fournit des prestations sous force d'encadrement, d'entretien, avec le médecin conseil de l'Etat, des thérapeutes, des psychologues, des assistantes sociales.

Plus généralement, les orientations et les actions du DIP en matière de gestion des ressources humaines visent à améliorer les compétences d'écoute, de suivi des situations, d'élaboration de solutions adaptées et cohérentes sur le terrain.

F. Wittwer  
Secrétaire général

## BILDUNG SCHWEIZ

### SONDAGE LCH " Satisfaction et insatisfaction dans le métier d'enseignant"

<p>Nouvelle édition corrigée du questionnaire dans BILDUNG SCHWEIZ et nouveau délai de reddition au 21 décembre 2001. Chères et chers collègues, Dans l'édition 19/2001 de novembre de BILDUNG SCHWEIZ, la direction de LCH vous a soumis un questionnaire concernant, des critères de satisfaction ou d'insatisfaction professionnelle d'une part et concernant vos satisfactions personnelles dans le domaine scolaire selon vos propres expériences d'autre part. Malheureusement une erreur d'impression s'est glissée dans les titres des colonnes de réponses de la deuxième question (p. 21), ce qui a rendu l'enquête inutilisable. Je présente mes excuses à tous les maîtres pour cette erreur et en particulier à tous les collègues qui avaient déjà pris la peine de répondre au questionnaire et que cette erreur n'aura pas manqué d'agacer. Les résultats de l'étude sur la satisfaction ou l'insatisfaction professionnelle, c'est-à-dire l'argumentation explicite basée sur des faits réels qui en découle, illustrant à la fois sa satisfaction et les facteurs susceptibles d'améliorer les conditions de travail, ainsi que l'attrait de l'enseignement ne peuvent être contestés, conformément aux règles de l'enquête. C'est pourquoi nous soumettons une fois le questionnaire corrigé à tous les membres LCM. Nous vous prions de ne plus utiliser que ce questionnaire et de renvoyer vos données (analyses) dans l'enveloppe ci-jointe jusqu'au 21 décembre 2001 à ... Farago Davatz + Partner à Zürich.</p>	<p>Je vous exprime ici encore une fois mes regrets pour ces désagréments et je vous remercie de votre collaboration. Meilleures salutations (Le) corps enseignant Suisse Urs Schildknecht, secrétaire général. Pour le commentaire détaillé sur le sondage LCH, vous pouvez vous référer au numéro 19/2001 de novembre de BILDUNG SCHWEIZ</p>	<p><b>En résumé :</b> <b>Les points importants</b> La dernière recherche importante, effectuée en Suisse, sur la satisfaction/l'insatisfaction des enseignants, fut menée en 1991. En tenant compte de la situation du marché de l'emploi, le LCH a décidé de reconduire cette étude. <b>Question 1 :</b> <b>qu'est-ce qui est déterminant pour la satisfaction professionnelle ?</b> Avec la première question nous retenons l'importance que revêtent pour vous les différents critères de satisfaction professionnelle. On peut en effet être insatisfait (ou satisfait) d'une situation particulière tout en ne lui accordant que peu d'importance. <b>Question 2 :</b> <b>quel est votre degré de satisfaction actuellement ?</b> Cette question nous sert à reconnaître comment les enseignants jugent leur satisfaction personnelle en fonction des critères énoncés. Sur la troisième page du questionnaire nous nous enquêrons des points forts du sentiment de satisfaction et de quelques indications à propos de la situation professionnelle personnelle. <b>Evaluation :</b> L'évaluation de l'enquête/du sondage par l'entreprise... Zürichoise Farago. s'effectue de façon anonyme. Aucune donnée ne sera communiquée à des tiers. Nous vous prions de renvoyer jusqu'au 21 décembre 2001 au plus tard le questionnaire complété à l'adresse mentionnée à la dernière page.</p>
--	---	---



Avons-nous oublié quelque chose d'important ? Si oui, quoi ?

- 1.
- 2.

Encore 2 brèves questions : Qu'est-ce qui vous procure la plus grande satisfaction professionnelle ?  
(max. 2 réponses)

- 1.
- 2.

Inversement : Qu'est - ce qui vous procure la plus grande insatisfaction (seulement 2 indications)

- 1.
- 2.

Si vous deviez refaire votre choix professionnel aujourd'hui. Choisiriez-vous à nouveau l'enseignement?

oui  non

Indiquez la raison principale de ce choix:

Pour terminer nous vous demandons encore quelques renseignements personnels.

Sexe :  masculin  féminin Canton (lieu de travail)

Vous êtes engagés

- jardin d'enfant  
 Ecole primaire  
 CO. secondaire I  
 Secondaire II (postobligatoire)  
 classes spécialisées  
 maître spécialisé (travaux manuels, couture)

Nombre d'années de service

- 0 - 5  
 6 - 10  
 11 - 20  
 21 - 30  
 31 - 40  
 40 et plus

Poste

- complet  
 partiel

Seulement pour les maîtres de la " Volksschule" ? Nombre d'habitants de la circonscription

- moins de 1000  
 1000 - 10'000  
 plus de 10'000

Nombre d'élèves dans votre école ?

- jusqu'à 100  
 100 - 199  
 200 - 299  
 300 - 399  
 400 - 499  
 500 et plus

Nous vous remercions de votre collaboration.

Adresse pour envoi du questionnaire :

LANDERT FARAGO DAVATZ & PARTNER

Berufszufriedenheit

Grossmünsterplatz 6

8001 - ZÜRICH



République et Canton de Genève  
Département de l'instruction publique

**Secrétariat général**

DIP-Secrétariat Général  
Rue de l'Hôtel-de-Ville 6  
Correspondance :  
Case postale 3925  
1211 Genève 3

**Note d'information à :**

**Mesdames et Messieurs les députés  
membres de la Commission de  
l'enseignement et de l'éducation**

FW/PB/cm

Genève, le 7 mai 2002

SEANCE DU 8 MAI 2002

**Objet :** Motion 1192 - Pour une analyse cantonale des relations élèves-enseignants

*Mesdames et Messieurs les députés,*

*A la suite de l'audition des représentants de l'association ARLE lors de la séance du 24 avril 2002, il apparaît indispensable, pour votre information, de faire le point sur les objectifs et les moyens mis en oeuvre par le DIP en matière d'éducation à la santé et de prévention.*

*En préambule, il faut rappeler que "L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, économiques, politiques et sociaux" (LIP, article 5, alinéa 1). Il ne saurait être question pour l'école, comme l'indique clairement le rapport qui suit, de se substituer à la mission éducative des parents. Les actions de prévention et d'éducation à la santé visent au contraire à ce que chaque partenaire - élèves, parents, enseignants-tes, infirmières scolaires, éducateurs-trices à la santé, conseillers-ères sociaux - intervienne en respectant son rôle et sa mission, sans intrusion et de façon claire et ouverte.*

## **Éducation et prévention dans les écoles de Genève**

Comment répondre de façon pertinente aux besoins de santé, éducatifs et sociaux des enfants et des jeunes en milieu scolaire ? Maltraitance, abus sexuels, accidents et traumatismes, maladies chroniques, obésité, troubles des conduites alimentaires, consommations de drogues et d'autres substances psychoactives, dépression, suicide, violences : tels sont actuellement les problèmes de santé prioritaires des enfants et des jeunes.

L'éducation à la santé et la prévention à l'école est l'un des nombreux défis que doivent relever, ensemble, les écoles et les services sanitaires et sociaux. En effet, ce défi est étroitement et intimement lié aux missions d'instruction et d'éducation de l'école. Les conditions qui affectent la santé, le développement et l'équilibre de l'enfant ont également des retentissements sur ses capacités cognitives, ses apprentissages, et ses performances scolaires. De même, une mauvaise intégration ou un échec scolaire a des répercussions sur le bien-être et la santé de l'enfant. De plus, tout ce qui favorise la qualité de vie et le bien-être global et la santé des enfants et des jeunes à l'école, influence favorablement les apprentissages et les performances scolaires.

À Genève, une stratégie d'éducation à la santé et de prévention originale, éprouvée et évaluée est mise en œuvre dans les écoles. Cette stratégie articule les actions de différents groupes de professionnels en fonction de leurs missions respectives:

- les enseignants
- les infirmières et médecins scolaires
- les éducateurs et éducatrices à la santé
- les conseillers-ères sociaux
- les psychologues
- les divers autres intervenants externes, incluant la police, les animateurs sociaux, des comédiens...

...sans oublier les parents et les élèves eux-mêmes dont le rôle est déterminant.

Cette stratégie agit, de façon intégrée, sur des plans complémentaires : au niveau individuel, à celui de la classe, à celui de l'établissement. Son succès repose sur la qualité professionnelle de chaque intervenant, de la bonne organisation des services au sein du DIP, et du fonctionnement du réseau de prévention et des liaisons effectives avec les autres services de l'État ou associatifs.

### **Au plan individuel**

Il s'agit en premier lieu de répondre aux besoins de protection des enfants en danger. Maltraitance, abus sexuels, négligences : ces situations sont actuellement au premier plan des appels faits aux infirmières et médecins du SSJ. Le nombre de situations de maltraitance ou abus sexuels prises en compte par le SSJ est passé en effet de 12 cas en 1990, à 268 situations en 2001, auxquelles s'ajoutent 442 cas d'enfants en risque. Les infirmières et médecins, ainsi que les conseillers sociaux et les psychologues au niveau secondaire, travaillent en lien étroit avec les enseignants, les travailleurs sociaux du service de protection de la jeunesse, et les autres professionnels de la santé ou du pouvoir judiciaire.

Les maladies chroniques concernent entre 10% et 20% des élèves, suivant les groupes d'âge. Asthme, diabète, obésité, épilepsie, cancer, maladie génétique, myopathie ou autres handicaps physiques ont des répercussions sur la vie scolaire et sociale des enfants. Pour favoriser la qualité de vie et l'intégration scolaire, les infirmières et médecins scolaires collaborent étroitement avec les familles, les enseignants et les médecins traitants.

La gestion de situations sociales difficiles, de consommations d'alcool ou de drogues ou de violences impliquant des élèves sont un autre groupe important de situations dans lesquelles interviennent les membres de l'équipe médico-psycho-sociale des établissements. Quand nécessaire, leur intervention se fait en lien avec la police et d'autres partenaires.

### **Au plan du groupe classe**

L'éducation à la santé en classe se fait selon un programme régulier d'interventions ponctuelles par les éducateur-trice-s pour la santé du SSJ, dans les niveaux primaires, du CO et du PO. L'une des composantes essentielle en est l'éducation sexuelle et affective, donnée en 4P, 6P, 8CO, et 1<sup>er</sup> PO. Depuis 2001 le programme « Avec prudence, avec confiance », pour la prévention des abus sexuels, a été introduit en 2P. Le programme « Anatole », subventionné par le Fonds de lutte contre les toxicomanies, concerne la prévention des toxicodépendances et la promotion de la santé, auprès des élèves de 6P.

Dans les écoles de culture générale sont donnés des cours de santé réguliers, ainsi que des ateliers santé dans d'autres écoles (CO) qui permettent aux élèves de prendre un contact direct avec le réseau de soins et de prévention qui est à leur disposition à Genève.

### **Au niveau de l'établissement**

Ces actions individuelles ou en classes pourront prendre un sens pour les élèves, à la condition qu'elles soient accompagnées par des actions concrètes au niveau de l'ensemble de l'établissement scolaire. En effet, des actions préventives isolées sont souvent inefficaces. Des interventions sur un thème spécifique, tel que le tabac, peuvent être contre-productives. Il ne suffit donc pas d'informer les élèves et de diffuser des messages. L'éducation à la santé doit être intégrée dans l'environnement de l'école, sans pour autant interférer dans les missions d'enseignement.

Dans les écoles genevoises cela se concrétise par des projets de promotion de la santé, proposés et mis en œuvre par un noyau d'intervenants composant le « groupe santé », qui réunit les personnels suivants :

- représentant de la direction de l'école
- enseignants
- éducateur pour la santé
- infirmière
- conseiller social
- et parfois, des élèves ou des parents

Les réalisations de ces groupes sont diverses : organisation de journées ou de semaines thématiques sur des questions de santé, citoyenneté ; petit-déjeuner ou repas communautaire ; action sur l'environnement physique de l'école ; organisation de formations ou de projets mettant en œuvre la médiation ou la participation citoyenne par les élèves et les adultes, etc.

## Répondre en cas de crise

Un autre cadre d'intervention à mentionner est celui de crises pouvant survenir dans une classe, un établissement ou un quartier, suite à un événement tel que, par exemple, le décès d'un élève ou d'un enseignant, un acte suicidaire ou d'autres actes de violence et d'agressions. Une approche structurée et coordonnée par des intervenants compétents permet dans ces cas de limiter le traumatisme individuel et collectif et ses répercussions. Une cellule de crise, coordonnée par le Service médico-pédagogique, et reliant les intervenants du SSJ, du Point et d'autres intervenants spécialisés, est activée dans ces situations.

## Une réflexion concertée

Les actions de prévention auprès des élèves sont organisées sous la responsabilité conjointe des Directions générales des ordres d'enseignement, pour les aspects concernant la scolarité et l'institution scolaire, et du Service de santé de la jeunesse pour les aspects de santé publique. Dans chaque ordre d'enseignement a été constituée une Commission consultative, intitulée Commission de la santé ou Commission éducation et prévention, qui réunit des représentant-e-s des :

- direction générale de l'ordre d'enseignement,
- direction d'établissements,
- enseignants,
- direction du SSJ,
- conseillers sociaux du CO ou PO, psychologues du SMP,
- parents,
- et d'autres partenaires.

Ces commissions ont pour rôle de donner un avis sur les propositions et les actions dans le domaine de l'éducation et la prévention. La coordination entre les intervenants et les différents services est facilitée par le Groupe Liaison Prévention Jeunesse (GLPJ), présidé par la Direction générale de l'office de la jeunesse.

## Aspects originaux de cette stratégie de prévention

**Une approche globale, intégrant divers niveaux d'action.** Grâce aux structures existantes – équipes médico-psycho-sociales des établissements, SSJ et autres services de l'Office de la jeunesse – et aux liens fonctionnels étroits établis avec les directions, les conseillers sociaux et les autres partenaires, les actions menées sur le terrain sont étroitement coordonnées. Ceci n'est pas réalisable quand chaque programme ou intervention est mené par un service ou une association différents, comme c'est le cas dans d'autres cantons.

**Des intervenants spécialisés.** Le choix des écoles de Genève a été de privilégier la présence dans les écoles de personnels spécialisés : infirmières, éducateurs pour la santé, conseillers sociaux, psychologues et médecins, qui travaillent aux côtés des enseignants et en collaboration avec eux. Nous n'avons pas établi d'enseignants dans le rôle de *médiateur* pour les questions de santé et prévention, comme cela est le cas dans d'autres cantons romands.

De même, l'éducation sexuelle et affective est assumée par les éducateurs à la santé spécialisés du SSJ. L'expérience montre que cette organisation est préférable à celle des cantons qui confient ce rôle à l'enseignant-e. Dans ces cas en réalité, de nombreux enseignants ne réalisent pas les interventions prévues, car ils ne se trouvent pas dans une position professionnelle adéquate pour aborder ces thèmes. L'intervenant spécialisé du SSJ peut le faire sans entrer dans la sphère privée des élèves et des familles, et dans un cadre professionnel plus clair au plan des rôles et des responsabilités.

**Une stratégie souple, adaptée aux besoins de chaque établissement.** Cette souplesse et cette créativité locale sont essentielles pour permettre la participation des enfants et des adultes, dans le développement et la mise en œuvre des projets de santé dans l'établissement. Elles favorisent également un ajustement constant des actions de prévention à la culture de l'établissement, et limitent le risque de dérives de programmes éducatifs systématiques. C'est dans cette optique que le DIP et le SSJ ont refusé d'adopter des programmes « clés en main » pour l'éducation – prévention en milieu scolaire, tels que le programme « Objectif Grandir ». Les mésaventures et les polémiques vécues par plusieurs cantons Romands avec ce programme ont confirmé la pertinence de ces choix stratégiques.

## Perspectives

La stratégie de prévention mise en œuvre dans les écoles de Genève constitue une très bonne base pour relever les défis qui se posent actuellement aux écoles. Elle a été une source d'inspiration dans plusieurs projets et initiatives actuellement en cours au plan cantonal ou inter-cantonal.

## Le Réseau RESPECT

Le réseau RESPECT est issu d'une réflexion engagée en mai 1998 par le DIP et l'Office de la jeunesse pour rechercher des réponses adaptées, pertinentes et effectives aux problèmes de violences concernant les jeunes. La demande initiale concernait des actions d'éducation pour la santé, telles que des pièces de théâtre forum montrant la violence, invitant les jeunes à réfléchir sur ses limites et à rechercher d'autres réponses. Un groupe de travail du SSJ et du Point a montré les limites et les pièges d'une telle approche, si elle ne s'inscrivait pas dans une démarche plus globale de promotion de la santé et d'éducation à la citoyenneté dans les établissements, et dans une réflexion commune engageant l'ensemble de l'institution scolaire.

Un groupe directeur a été constitué, réunissant les directions générales des ordres d'enseignement (primaire, cycle d'orientation et post-obligatoire), le SSJ, le Point et le SMP (Office de la jeunesse), la police, les centres de loisirs et d'autres partenaires. Ce groupe directeur a défini les grands objectifs du projet :

1. Renforcer le respect des règles de vie commune et des droits de chacun ; renforcer la participation citoyenne des enfants et améliorer leur position sociale ;
2. Promouvoir la santé, établir un climat scolaire sain ;
3. Prévenir les situations de violence, et développer des compétences pour la gestion pacifique des conflits ;
4. Analyser et évaluer le processus, et développer un modèle de prévention fondamentale au niveau des établissements scolaires.

La stratégie définie a été de développer et d'évaluer une telle approche dans quelques établissements scolaires d'une région bien définie, en créant un réseau réunissant les 3 ordres d'enseignement. 7 écoles de la région de Cayla – Renard – Châtelaine participent à ce réseau : 3 écoles primaires, 2 CO et 2 établissements du PO.

Chaque établissement définit et met en œuvre des projets, qui concernent par exemple la mise en place d'assemblée de classes ou d'école, des projets de médiation, des animations thématiques, d'autres actions citoyennes.

Pour la coordination et l'évaluation le réseau RESPECT bénéficie du soutien du DASS, à travers la planification sanitaire qualitative.

De plus, le réseau RESPECT constitue la participation genevoise au projet intercantonal « Vers une culture de la médiation ».

Cette approche se construit par les partenaires eux-mêmes, pas à pas, lentement mais dans la durée et en fonction de leurs besoins. L'un des principaux apports de ce projet consiste dans la mise en réseau des établissements scolaires, qui permet aux professionnels d'échanger sur des pratiques, de partager des soucis et des difficultés, d'apprendre par l'expérience et les uns des autres.

### **Projet intercantonal « Vers une culture de la médiation »**

Ce projet, inscrit dans le programme-cadre « Écoles et santé » de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), est parti de l'expérience des médiateurs scolaires de plusieurs cantons romands. Les réflexions du groupe ont considérablement évolué, choisissant de laisser ouverte la question du rôle des enseignants médiateurs, pour s'intéresser aux processus permettant de développer une culture de médiation et de communication saine dans les établissements. Ce projet intercantonal rejoint ainsi les visées du Réseau RESPECT.

### **Le Concept cadre EduPré de la CIIP**

Le Groupe de travail EduPré a été constitué au début 2000 par décision de la CIIP.

Le Concept EduPré abandonne l'idée de programmes pré-définis dans leur contenu, pour orienter ses propositions vers la promotion de la santé en milieu scolaire. Il rejoint ainsi l'approche des « Écoles promotrices de santé », du Réseau RESPECT et du projet intercantonal « Vers une culture de la médiation ».

Actuellement, un rapport préliminaire est en cours de consultation au niveau des cantons.

---

## Conclusions provisoires

Aux plans cantonal et intercantonal, après une phase d'exploration dans laquelle diverses expériences plus ou moins heureuses ont été menées dans les différents cantons, on observe actuellement la convergence de plusieurs initiatives vers des propositions communes :

- La promotion de la santé,
- Le développement de la citoyenneté, du respect des règles de vie commune et des compétences de communication.

Toutes ces propositions émanant d'instances différentes : SSJ, CIIP (Romande et Tessin), CDIP, OFSP, Radix, etc... s'articulent autour de la mise en œuvre de projets de promotion de la santé dans l'établissement scolaire, impliquant l'ensemble de la communauté scolaire.

Toutes ces initiatives convergent vers un certain nombre de constats :

- Le succès des projets dans les établissements scolaires dépend de l'accompagnement et de l'évaluation des projets par un personnel qualifié.
- L'échange entre divers responsables de projets est important.
- Il est important d'offrir aux enseignants un accompagnement.

Le défi actuel est de réunir ces initiatives émanant de différents acteurs pour parvenir à un concept unificateur de prévention en milieu scolaire. Ce travail est en cours dans le cadre de l'OFSP et de la CDIP.

Tableau : Initiatives actuelles dans le domaine éducation et prévention en milieu scolaire à Genève et en Suisse Romande

Projet	Point de départ	Proposition	Organismes	Participation de Genève
Réseau d'Écoles en santé	Prévention dans l'école	Promotion de la santé (charte d'Ottawa)	RADIX OFSP	7 écoles publiques, 1 école privée
Réseau RESPECT	Prévenir la violence	Favoriser la participation Promouvoir la santé	DIP DASS (PSQ) Police	7 écoles, région St-Jean, Châtelaine
« Vers une culture de la médiation »	Médiateurs scolaires	Favoriser le développement de la citoyenneté et des compétences de communication saine	Les cantons Romands et le Tessin OFSP et CDIP	4 écoles du Réseau RESPECT
Concept-cadre EduPré	Programme « Objectif grandir »	Promouvoir la santé Développer des ressources en éducation - prévention	CIIP	Participation SSJ au groupe de travail Consultation des cantons



République et Canton de Genève  
Département de l'instruction publique

La Conseillère d'Etat

DIP - Présidence  
Rue de l'Hôtel-de-Ville 6  
Correspondance :  
Case postale 3925  
1211 Genève 3

A l'attention de  
**Mesdames et Messieurs les députés**  
de la commission de l'enseignement  
et de l'éducation

FW/fw

Genève, le 21 mai 2002

OBJET : M 1192 - Pour une analyse cantonale de l'état des relations élèves/enseignants

Mesdames et Messieurs les députés,

Suite à la séance de votre commission du 15 mai 2002, je souhaite vous confirmer les actions en cours et à venir susceptibles de répondre à vos préoccupations et à vos demandes.

- **Rappel des règles et sanctions au niveau des écoles et des ordres d'enseignement** pour la rentrée scolaire 2002. Vous recevrez dans le courant du mois de juin les dispositions et modalités retenues pour qu'élèves et parents soient informés de leurs devoirs et obligations. Il s'agit d'une mesure "en amont" destinée à rappeler le cadre institutionnel.
- Lors de la séance de la commission paritaire du statut des enseignants du 16 mai 2002, les associations professionnelles et les directions générales ont admis la proposition de reprendre pour le canton de Genève (à défaut d'un accord à l'échelon intercantonal romand) le **questionnaire** sur la motivation, l'évolution des conditions générales de travail et le statut professionnel des enseignants. Cette enquête a été confiée par ECH (LCH le syndicat suisse des enseignants), à un bureau d'expertise de Zurich (*Landert*) et est soutenue par la "Task Force" de la CDIP. Il va de soi que le questionnaire pourra non seulement être traduit et adapté à la réalité genevoise, mais qu'il pourra le cas échéant être complété par des questions plus directement liées aux demandes de votre commission.
- La recherche prévue par le SRED dans le cadre de son programme d'activités sur les transformations au cycle d'orientation prévoit un volet "**climat des établissements**". Vous en trouvez un descriptif ci-joint. En fait, l'étude envisage de procéder par entretiens et questionnaires auprès des enseignants et des directions pour déterminer dans quelle mesure des paramètres différents produisent des climats d'établissement différents, et, par la même, de mettre en évidence ce qui favorise ou non un environnement scolaire plus serein et propice aux apprentissages. Cette étude se déroulera durant les années 2002 et 2003.

- Par ailleurs, durant l'automne 2002, les établissements du Cycle d'orientation feront un bilan complet - un **état des lieux** le plus exhaustif et précis possible - afin de recenser des informations sur les situations de violence observées (et non pas uniquement celles qui ont donné lieu à des dépôts de plainte : rappel 5 plaintes au CO depuis la rentrée 2000 à ce jour), sur les élèves en rupture avec l'école et la nature de leur prise en charge et des sanctions prises, sur l'absentéisme des élèves, sur les enseignants-tes en difficulté pour des raisons d'épuisement professionnel, etc. Cet état descriptif des lieux, conduit par la direction générale du CO, permettra de mieux saisir l'ampleur et la nature des problèmes et de renforcer la nécessité de les communiquer.
- Il est important à mes yeux de ne pas multiplier les opérations sous forme de sondages et de questionnaires mais de les inscrire dans un programme d'actions coordonnées.
- Les invites de M. le député Christian Brunier concernant le sondage trouvent leur réponse dans les éléments ci-dessus. Quant aux invites au sujet des relations élèves/enseignants, la note ci-jointe rédigée par Mme Verena Schmid fournit des indications précises sur le plan des procédures (1<sup>ère</sup> invite). La communication directe des mesures de soutien dont peuvent bénéficier des enseignants victimes d'agression dans l'exercice de leur fonction sera assurée à la rentrée.
- En revanche, je ne suis pas du tout favorable à la constitution d'un "organe de médiation" pour arbitrer les conflits et qui désinvestirait les personnes de leur rôle et de leur mission respectifs. Quant aux "conseils d'établissement" regroupant tous les acteurs, je crains qu'ici aussi la solution d'instaurer ou de généraliser une structure institutionnelle n'aille à fin contraire. Les lieux de concertation existent sous des formes diverses selon la réalité du terrain des écoles et permettent de fournir très souvent les réponses, les prises en charges, les mesures les plus adaptées.

En conclusion, je vous remercie du temps que vous consacrez à l'amélioration des relations entre élèves, parents, enseignants et directions, car beaucoup se joue sur la qualité de ces relations et les rénovations en cours - vous l'aurez noté - insistent aussi sur cette dimension d'information entre familles, écoles et l'ensemble de l'institution scolaire.

*En accord avec la présidente de la commission, je serai présente dès 18 heures 30 pour vous informer des décisions que j'ai prises concernant le CEC Nicolas-Bouvier.*

p.o. 

Martine BRUNSCHWIG GRAF

Annexes : mentionnées

SRED

21/05/02

**Recherche sur les transformations au Cycle d'orientation de Genève :**  
**Volet sur le « climat des établissements »**

Ces dernières années, le Cycle d'orientation a formulé six priorités pour l'école, a favorisé l'émergence de projets d'établissement et a défini de nouveaux modes de regroupement des élèves dans le souci d'offrir à chacun les meilleures conditions d'apprentissage. La mise en œuvre et la concrétisation de ces dispositions relèvent des différents collèges. C'est pourquoi il semble opportun d'étudier la composante « établissement », que nous proposons d'aborder à partir du thème « climat d'établissement ».

Le concept « climat d'établissement » a permis de renouveler le regard porté par les sciences sociales sur l'éducation. Au niveau de son opérationnalisation, il souffre pourtant d'un manque de clarté. Comme l'ont souligné Janosz, Georges et Parent<sup>1</sup>, « ... le climat semble autant relever du domaine des valeurs, des attitudes et des sentiments, que du domaine des pratiques éducatives ou du domaine des problèmes scolaires et sociaux dans le milieu » (p. 291).

En parcourant la littérature disponible, on peut d'abord constater que la majorité des études restent à un niveau relativement descriptif, mettant en évidence des caractéristiques de fonctionnement et d'organisation des établissements.

Les recherches qui s'intéressent à des relations de causalité entre le climat d'établissement et son influence sur les comportements et trajectoires des élèves sont finalement peu nombreuses. Elles articulent par exemple le climat aux performances de l'ensemble des élèves et à leurs variations<sup>2</sup>, la culture organisationnelle aux résultats scolaires<sup>3</sup> ou encore les caractéristiques des établissements aux attitudes des élèves<sup>4</sup>. L'orientation commune de ces recherches est donc d'étudier la question du climat d'établissement à partir du constat de différences au niveau des outputs et d'imputer celles-ci à des différences entre établissements sur le plan de leur climat. Par ailleurs, elles abordent souvent le sujet en se focalisant sur les élèves. Soulignons encore que la relation entre climat d'établissement et performances des élèves est plus ardue à démontrer sur le plan empirique qu'à déduire d'un modèle théorique.

Dans le contexte qui nous intéresse, une étude mettant en relation le climat d'établissement avec les performances scolaires des élèves au Cycle d'orientation est difficilement envisageable, faute de mesures comparables suffisantes (nous avons d'ailleurs déjà rencontré ce problème dans l'étude du SRED sur l'hétérogénéité<sup>5</sup>).

- 
1. <sup>1</sup> Janosz M., Georges P., Parent S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *Revue Canadienne de Psychoéducation*, vol. 27, n° 2.
  2. <sup>2</sup> Cousin O., Guillemet J.-P. (1992). Variations des performances scolaires et effet d'établissement, *Education et Formations*, n° 31; Grisay A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. Etude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants", *Education et Formations*, n° 22.
  3. <sup>3</sup> Deblois C., Corriveau L. et al. (1993). La culture organisationnelle de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves, *Bulletin du CRIFES*, vol. 1, n° 2.
  4. <sup>4</sup> Manço A. A. (1996). Climats d'école: mesure et déterminants de l'ambiance dans les établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 25, n° 4.
  5. <sup>5</sup> Bain D., Davaud C., Favre B., Hexel D., Jaeggi J.-M., Lurin J., Rastoldo F., Soussi A. (2000). Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à section au 7<sup>ème</sup> degré: carrières d'élèves et discours d'acteurs, Genève, SRED.

En revanche, il est possible de changer de perspective en étudiant l'adaptation des établissements à leur public et à leur environnement, et de voir dans quelle mesure des paramètres différents et susceptibles de se modifier, produisent des climats différents, de par leur agrégation et leurs interactions. En effet, l'établissement est une instance de médiation qui ne fait pas que « produire » des outputs, mais qui, pour ce faire, agit à partir d'inputs. La composition sociale de la population d'élèves, leurs caractéristiques scolaires, la composition et les caractéristiques du corps enseignant, la manière dont les équipes enseignantes se constituent, agissent et se renouvellent, l'environnement physique de l'établissement, son histoire, sont des facteurs qui peuvent être pris en considération de diverses façons pour orienter l'action socio-éducative ou pour formuler un projet afin de répondre aux buts et objectifs qui sont assignés à l'institution.

Nous proposons donc d'étudier ces variables d'« inputs », en nous centrant particulièrement sur « ceux qui font l'école », soit les enseignants et les directions des collèges. Nous envisageons de procéder par entretiens et questionnaires. Les travaux de Dupriez<sup>6</sup> et de Janosz pourraient servir de base à l'élaboration d'instruments de recherche.

*C. Davaud, D. Grès, D. Hexel / 4 mars 2002*

---

6. <sup>6</sup> Dupriez V. (2001). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? Louvain-la-Neuve, Université, (document non publié).



République et Canton de Genève  
Département de l'instruction publique

**La Secrétaire adjointe**

DIP - Secrétariat général  
Rue de l'Hôtel-de-Ville 6  
Correspondance :  
Case postale 3925  
1211 Genève 3

Note à :

Madame  
Martine BRUNSCHWIG GRAF  
Présidente du DIP

---

N/réf. : VS/cs

Genève, le 22 mai 2002

**Concerné : M 1420 établissement scolaire - partie civile à la procédure pénale**

L'invite de la M 1420 qui demande au Conseil d'Etat de modifier les procédures existantes afin de permettre aux établissements scolaires de se porter partie civile pose plusieurs problèmes.

**Remarque préalable**

Le fait d'être partie civile à une procédure pénale permet en principe d'avoir accès au dossier pénal qui contient notamment les procès-verbaux de la police judiciaire et de l'enquête du juge d'instruction.

Pour être partie civile il faut, selon le code de procédure pénale actuelle, être victime d'une agression ou être directement lésé par une telle agression ; ceci indépendamment du fait que l'infraction soit poursuivie sur plainte de la victime exclusivement ou qu'elle soit suffisamment grave pour être poursuivie d'office.

Or, le code de procédure pénale n'est pas applicable aux mineurs, auteurs d'infractions. Les problèmes se posent donc différemment suivant que l'agresseur est mineur ou majeur.

**a) Une personne mineure est auteur de l'agression**

La procédure concernant les mineurs fait l'objet d'une procédure spéciale régie par le secret de l'enquête. Ce secret sert à éviter que l'éducation du jeune, **victime potentielle d'une image de délinquant**, ne soit rendue plus difficile. Il est rappelé que les aspects éducatifs restent le but premier de cette procédure pénale spéciale. Contrairement à la procédure pénale pour adultes, aucune partie civile n'est donc admise et le dossier du mineur demeure inaccessible au tiers même victime ou directement lésé.

**Il s'agit d'un principe bien établi, lié à une protection accrue de la personnalité en devenir du mineur, principe qu'il convient à maintenir, l'intérêt primordial de l'élève à l'éducation et à la formation doit primer l'intérêt du personnel d'encadrement des mineurs.**

Dans la récente consultation fédérale sur un avant-projet de procédure pénale des mineurs, **le tribunal de la jeunesse a insisté sur le maintien du secret en faveur du mineur, soit de l'absence de partie civile dans la procédure concernant les mineurs.**

**Action prévue** : Prendre contact avec le Président **du tribunal de la jeunesse**, M. Jean - Nicolas Rothen, en vue d'obtenir un avis officiel circonstancié et une éventuelle collaboration avec l'institution dans un but éducatif.

Je poserai à ce dernier également **la question sur la poursuite d'office** - qui ne donne pas accès au dossier - par le tribunal de la jeunesse en cas de violence et de menace contre les autorités et les fonctionnaires et opposition aux actes de l'autorité (art. 285 et 286 CPS), dans le but de **susciter éventuellement une prise de position sur une politique en la matière de la compétence du tribunal.**

#### **b) Une personne majeure est auteur de l'agression**

Dans les procédures pénales contre les agresseurs majeurs, il est rappelé que le fait d'être partie civile permet l'accès au dossier dès l'inculpation de l'agresseur (indices suffisants). Cela permet de se défendre en connaissance de cause et de demander la réparation du préjudice (matériel ou tort moral) direct subi. Lorsqu'un collaborateur est agressé, l'Etat n'est pas **directement lésé**, il le serait en revanche en cas de dommage matériel !

**Une extension dans ce domaine de la constitution de partie civile est envisageable.** Les TPG sont également très concrètement concernés et j'ai pris contact avec eux à cet effet.

**Action en cours** : Une collaboration est engagée avec les TPG et mon collègue chargé des relations avec les TPG au DIAE. Nous souhaitons confier un mandat à un avocat en vue d'une proposition de modification du Code pénal genevois sur ce point. L'élaboration d'un mandat est en cours.

En effet, c'est la victime qui doit agir ce qui **entraîne pour elle des complications au plan administratif et juridique (communication de PV, assistance juridique etc, transmission à l'autorité pour qu'elle puisse agir)**. Il serait judicieux que l'institution puisse agir à sa place pour également faire valoir l'intérêt de l'institution et contribuer à la renforcer.

Mais cela pose un problème de principe : le code de procédure devrait prévoir une exception à la règle de base. **Cette exception doit être justifiée et les éventuels effets pervers étudiés.**

**Autre action envisagée** : Indépendamment de la question de la partie civile, le DIP et le DIAE pourraient proposer au Conseil d'Etat que le nouveau **procureur général élu soit invité à se prononcer dès son entrée en fonction sur la politique qu'il entend mener en matière de poursuite selon les articles 285 et 286 CPS (violences et menaces contre les autorités et les fonctionnaires et opposition aux actes de l'autorité) tant à l'égard des membres du personnel du DIP, des TPG et d'autres collaborateurs d'un service public.**

  
Verena SCHMID

Collège et Ecole de commerce  
André-Chavanne

# CODE DE BONNE CONDUITE

## Règlement interne

(Complément au Livret d'accueil)

Année scolaire 2001-2002

CE DOCUMENT N'EST PAS NÉGOCIABLE.

A conserver toute l'année

La vie au CEC André-Chavanne suppose un certain nombre de règles fondées notamment sur le

## RESPECT

des instructions données  
des engagements  
des choses  
des autres  
de soi-même.

### LA RÉGULARITÉ

- Au-delà du Cycle d'orientation, ce qui est non obligatoire, c'est l'inscription dans une école. Dès le moment où un élève s'inscrit dans un établissement de l'enseignement postobligatoire, sa **participation aux cours devient obligatoire.**
- Le droit de se présenter aux épreuves ou aux examens s'acquiert par la fréquentation assidue des cours.
- Un certificat médical doit être apporté au moment où l'élève qui a été malade reprend les cours.
- La répétition d'une année n'est plus un droit automatique (voir page 6 du Livret d'accueil : transcription de l'article 22 du Règlement de l'Enseignement secondaire).

### LA PONCTUALITÉ ET LE MATÉRIEL DE TRAVAIL

- Quel que soit le moment de la journée, l'élève arrive à l'heure.
- Quand la porte de la classe a été fermée par le maître, l'élève ne l'ouvre pas. Une exception toutefois : le jour d'une épreuve, mais alors l'élève ne dispose que de la fin de l'heure.
- L'élève qui n'a pas son matériel de travail n'est pas accepté en classe.

### LA CIVILITÉ

- Les gros mots doivent être évités, les insultes et les moqueries bannies.
- Les casquettes et les chewing-gums restent dans les serviettes.
- L'élève qu'un maître prie de sortir de la classe doit sortir sans contester et sans claquer la porte. Si discussion il doit y avoir, elle a lieu après la leçon.
- Le renvoi de la leçon n'implique pas obligatoirement une sanction, mais ne pas sortir quand le maître le demande, c'est prendre un risque et commettre une faute grave.

## LA TRANQUILLITÉ

- Dans les couloirs du bâtiment, **les téléphones portables** ne sont tolérés que pour des usages tout à fait exceptionnels. Les portables doivent être toujours éteints en classe, à la cafétéria, au Centre de documentation ou à la Cyberthèque. **Ils sont strictement interdits lors d'épreuves ou d'exams.**
- Les patins à roulettes ou les trottinettes peuvent être utilisés, mais seulement ... à l'extérieur de bâtiment.
- Au Centre de documentation ainsi qu'à la Cyberthèque règne le silence absolu. On n'y parle pas à haute voix; éventuellement on y chuchote.

## LA PROPRETÉ

- Chacun doit s'efforcer de maintenir l'ordre et la propreté, aussi bien dans les salles de classe que dans le bâtiment dans son ensemble (par exemple aux toilettes) ainsi que dans les dégagements extérieurs (cour, terrasses, parcs à véhicules, etc.).
- En cas de dégât volontaire au bâtiment ou au mobilier, le fautif paiera les frais de réparation et, le cas échéant, une amende administrative infligée par la direction de l'école.
- Dans les salles de classe, le tableau doit être nettoyé à la fin de chaque leçon et les chaises disposées selon le plan établi.
- Dans les couloirs, les tables rondes sont réservées aux élèves qui travaillent. Les tables (rectangulaires) pour pique-niquer se trouvent près de la cafétéria.
- La vaisselle ne sort pas de la cafétéria.
- Les cendriers situés à l'extérieur sont là pour les mégots de cigarettes.

## LA SANTÉ

- Le bâtiment André-Chavanne (y compris la cafétéria) est un bâtiment totalement sans fumée. La possibilité de fumer n'existe qu'à l'extérieur, sur les terrasses notamment. Fumer sur les escaliers des sorties de secours n'est pas autorisé.
- Dans l'enceinte du CEC André-Chavanne, c'est-à-dire dans le bâtiment et à l'extérieur (notamment sur les terrasses, dans la cour et dans le parc proche de la Maison de retraite du Petit-Saconnex), **la consommation d'alcool** ainsi que **la consommation des produits de cannabis**, encore illégale, sont **strictement interdites**.

La Direction  
Genève, le 27 août 2001

# CHARTRE DE L'ÉCOLE PAQUIS-CENTRE

(charte : ensemble des règles permettant de bien vivre ensemble)

L'école est un lieu où chacun, adulte comme enfant,  
apprend le respect et la tolérance.

La vie en communauté implique des responsabilités ;  
elle entraîne donc des droits et des devoirs.

*Chacun d'entre nous a donc le droit :*

- \* d'être reconnu avec ses particularités, ses différences,*
- \* de s'exprimer et d'être écouté dans la tolérance,*
- \* d'affirmer et développer sa personnalité,*
- \* d'être encouragé, valorisé et aidé.*

*Chacun d'entre nous a le devoir :*

- \* d'accepter le dialogue pour vivre en bonne harmonie  
et pour développer le sens de la justice et de l'égalité.*

Fait à Genève le 4 septembre 1998

## Règles de vie de l'école Pâquis-Centre

Dans le préau, à la récréation ....	Je n'ai pas respecté, alors ...
<p>b. Je ne monte ni sur les toits des préaux couverts, ni sur les panneaux de basket. Pour récupérer mon ballon, je m'adresse à l'équipe chargée d'aller les rechercher.</p> <p>c. J'utilise les poubelles.</p> <p>d. Je n'utilise aucun ballon en cuir.</p> <p>e. Je n'utilise ni ballon, ni balle dans le préau côté lac.</p> <p>f. En cas de pluie ou de sol mouillé, je ne joue ni au ballon, ni à la balle.</p> <p>g. Je n'ai pas de parapluie.</p> <p>h. Je n'ai ni patins, ni planche à roulettes.</p> <p>i. Je m'adresse à l'une des personnes qui surveille en cas de problème ou pour être autorisé à chercher mon ballon dans la rue.</p> <p>j. Je demande à l'une des personnes qui surveille l'autorisation d'entrer dans le bâtiment.</p> <p>k. Je ne jette ni boule de neige, ni bombe à eau, ni aucun autre objet dangereux pouvant blesser quelqu'un.</p> <p>l. Je marche calmement en allant et en revenant des récréations.</p>	<p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je risque de passer devant le "conseil des adultes" qui décidera d'une sanction.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je ramasse ce que j'ai jeté, ainsi que les éventuels déchets environnants.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Il m'est confisqué jusqu'au lendemain et je m'engage à ne pas le ramener.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Il-elle m'est confisqué-e jusqu'au lendemain et je m'engage à ne pas le-la ramener.</p> <p>* Je me réfère au panneau qui se trouve devant la loge du concierge. Je suis rappelé-e à la règle. Il-elle m'est confisqué-e jusqu'au lendemain.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Il m'est confisqué jusqu'à la sonnerie et je m'engage à ne pas le ramener.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Ils me sont confisqués jusqu'au lendemain et je m'engage à ne pas les ramener.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je risque de passer devant le "conseil des adultes" qui décidera d'une sanction.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Le surveillant peut me demander d'écrire ou d'illustrer la règle pour mieux l'intégrer et de la lui remettre.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je risque de passer devant le "conseil des adultes" qui décidera d'une sanction et d'une réparation.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je refais le parcours en marchant. Le surveillant peut me demander d'écrire ou d'illustrer la règle pour mieux l'intégrer et de la lui remettre.</p>
<p>Dans la classe ...</p>	<p>Je n'ai pas respecté, alors ...</p>
<p>a. Je porte des pantoufles.</p> <p>b. Je respecte les règles de la classe.</p>	<p>les enseignants des divisions élémentaire, moyenne et spécialisée, février 2000</p>

## Règles de vie de l'école Pâquis-Centre

Dans l'enceinte de l'école ...	Je n'ai pas respecté, alors ...
<p>I. Je respecte les remarques de chaque adulte : enseignants, remplaçants, inspectrice, concierge, balayeurs, animateurs du parascolaire, infirmière.</p> <p>II. Je respecte les affaires des autres et de la communauté. Je prends soin des bâtiments et du matériel.</p> <p>III. Je ne me bagarre pas et je n'insulte personne.</p> <p>IV. Je respecte les règles d'usage de chaque lieu.</p>	<p>* Je suis rappelé-e à la règle et je vais m'excuser auprès de la personne à qui j'ai manqué de respect en présence de mon maître ou de ma maîtresse.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je m'excuse, puis je remets en état, je fais réparer ou je remplace ce que j'ai abîmé.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je m'explique avec l'enfant que j'ai agressé en présence d'un adulte. Je m'excuse. Je risque de passer devant le "conseil des adultes" qui décidera d'une sanction et d'une réparation.</p>
Dans les couloirs ...	Je n'ai pas respecté, alors ...
<p>a. Je marche calmement; je chuchote ou je me tais.</p> <p>b. Je ne joue pas, ni dans les toilettes, ni dans les couloirs.</p> <p>c. Je ne mange pas et je ne bois pas.</p> <p>d. Je ne jette rien par terre.</p> <p>e. Je transporte mon ballon dans un sac.</p> <p>f. Je me déplace à droite et en cortège quand je suis avec la classe.</p>	<p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je refais le parcours en marchant. Le surveillant peut me demander d'écrire ou d'illustrer la règle pour mieux l'intégrer et de la lui remettre.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je vais m'excuser auprès des classes voisines.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je nettoie ce que j'ai sali.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Je ramasse ce que j'ai jeté, ainsi que les éventuels déchets environnants.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle. Si mon ballon tombe, il m'est confisqué par le surveillant jusqu'au lendemain.</p> <p>* Je suis rappelé-e à la règle par mon enseignant.</p>
Dans le préau, à la récréation ...	Je n'ai pas respecté, alors ...
<p>a. Je reste dans les limites du préau pendant toute la récréation.</p>	<p>* Je suis rappelé-e à la règle. Selon la gravité de mon acte, je risque de passer devant le "conseil des adultes" qui décidera d'une sanction.</p>

Pâquis-Centre, mars 2000

*École  
Pâquis-Centre*



*50, rue de Bonne  
1201 Genève  
Tél. 732.55.30  
Fax 738.83.14*

**Aux parents de tous les élèves  
de l'école Pâquis-Centre**

Madame, Monsieur,

Vous recevez aujourd'hui la "Charte de l'école Pâquis-Centre", ainsi que les "Règles de vie de l'école Pâquis-Centre". Elles sont le fruit d'une réflexion que nous menons depuis plusieurs années, en accord avec la Direction de l'Enseignement Primaire, afin de favoriser des relations plus respectueuses entre tous et de lutter contre la violence.

Nous vous demandons donc d'en prendre connaissance et vous invitons à une rencontre le

**mardi 11 avril 2000 à 18h 00**

à l'aula de l'école (entrée 2B)

qui vous permettra de poser les éventuelles questions que suscitent ces documents.

En vous remerciant de l'attention que vous voudrez bien porter à cette "Charte de l'école Pâquis-Centre", ainsi qu'aux "Règles de vie de l'école Pâquis-Centre", nous vous adressons, Madame, Monsieur, nos meilleures salutations et vous prions de nous faire parvenir au plus vite le bulletin ci-joint.

Sylvie Calvo Cornaz  
inspectrice

Les enseignants des divisions  
élémentaire, moyenne et spécialisée

Copie : Monsieur Didier Salamin, directeur

bulletin à rapporter en classe au plus vite

**J'ai pris connaissance des documents :**

**"Charte de l'école Pâquis-Centre" & "Règles de vie de l'école Pâquis-Centre"**

- Je participerai à la rencontre du mardi 11 avril 2000.
- Je ne participerai pas à la rencontre du mardi 11 avril 2000.

Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Nom : \_\_\_\_\_

Classe de : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_

bulletin à rapporter en classe au plus vite

**J'ai pris connaissance des documents :**

**"Charte de l'école Pâquis-Centre" & "Règles de vie de l'école Pâquis-Centre"**

- Je participerai à la rencontre du mardi 11 avril 2000.
- Je ne participerai pas à la rencontre du mardi 11 avril 2000.

Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Nom : \_\_\_\_\_

Classe de : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_

# KARTA E SHKOLLES PAQUIS- CENTRE

(kartë: tëresi e rregullave që mundësojnë të qënurit mirë së bashku)

Shkolla është një vend ku çdo njeri, i rritur apo fëmijë, mëson ç 'është respekti dhe toleranca.

Jeta në komunitet kërkon përgjegjësi ; ajo ka kështu të drejta dhe detyra.

Çdo njeri prej nesh ka pra të drejtë :

- të jetë i prezantuar me cilësitë dhe me veçoritë e tij,
- të shprehet dhe të dëgjohet me talerance, me durim,
- të afirmojë dhe të zhvillojë personalitetin e tij,
- të inkurajohet, të vlerësohet dhe të ndihmohet.

Çdo njëri prej nesh ka për detyrë :

- të pranojë dialog për të jetuar në harmoni të mirë dhe për të zhvilluar sensin e drejtësisë dhe barazisë.

Shkruar në Gjenevë, më 4 shtator 1998

<b>Rregulla të veprimtarisë në shkollën Pâquis-Centre</b>	
<b>Në ambientin e shkollës</b>	<b>Nuk kam respektuar, atëhere...</b>
<p>I. Unë respektoj vërejtjet e çdo të rituri : mësues, zëvendësues, inspektore, roja i shkollës, pastrues, animatorë, të kopshtit të fëmijëve, infermierja.</p> <p>II. Unë respektoj punët e të tjerëve dhe të grupeve. Kujdesem për ndërtesën dhe materialet.</p> <p>III. Nuk zihem dhe nuk fyej njeri</p> <p>IV. Respektoj rregullat që ka çdo ambient.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Më është kujtuar rregullorja dhe i kërkoj të falur personit që nuk kam respektuar ,në praninë e mësuesit apo mësueses time.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja dhe kërkoj të falur. E rregulloj apo e zëvendësoj atë çka kam dëmtuar.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja . Shpjegohe me të voglin që kam ngacmuar , në praninë e një të rituri. I kërkoj të falur. Rezikoj të dal para « këshillit të të rriturve » i cili do të vendosë një masë dhe një çdëmtim.</li> </ul>
<b>Në korridore...</b>	<b>Nuk kam respektuar , atëhere...</b>
<p>a. Unë ec qetësisht, flas më zë të ulët ose hesht.</p> <p>b. Unë nuk luaj as në banjë as në koridore.</p> <p>c. Nuk ha dhe nuk pi.</p> <p>d. Nuk hedh gjë përtokë.</p> <p>e. E transportoj topin në një çantë.</p> <p>f. Unë ç'vendosem në krahun e djathtë dhe në rresht kur jam me klasën time.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Ec edhe njëherë nga e para, duke ecur. Kujdestari mund të më kërkojë ta shkruaj ose ta ilustroj rregulloren për ta kuptuar më mirë dhe t'ia dorëzoj atij.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Shkoj të kërkoj të falur tek klasat aty pranë.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Pastroj ç'kam bërë pis.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. E marr nga toka atë që kam hedhur si dhe mbeturinat që mund të jenë krijuar për rreth.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Në se topi më bije për toke, kujdestari ma merr atë deri të nesërmen.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja nga mësuesi im.</li> </ul>
<b>Në sheshin para shkollës, në pushim...</b>	<b>Nuk kam respektuar, atëhere...</b>
<p>a. Qëndroj brenda kufijve të sheshit të shkollës gjatë gjithë pushimit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Sipas rëndësisë së fajit, unë rezikoj të dal para « këshillit të të rriturve » që do të vendosin për një dënim.</li> </ul>

<b>Rregulla të veprimtarisë në shkollën Pâquis-Centre</b>	
Në sheshin para shkollës, në pushim...	Nuk kam respektuar, atëhere...
<p>b. Nuk hip as mbi çatitë e mbuluara të sheshit as në shtyllat e basketbollit. Për të marrë topin unë i drejtohem grupit që është ngarkuar për këtë punë për ta marrë.</p> <p>c. Hedh mbeturinat në kosh.</p> <p>d. Unë nuk luaj me top lëkure.</p> <p>e. Nuk luaj as me top të madh as me top të vogël, në sheshin e shkollës, nga ana e liqenit.</p> <p>f. Në rast se bje shi ose në se toka ëhtë e lagur, unë nuk luaj as me top të madh as me top të vogël.</p> <p>g. Unë mbaj çadër.</p> <p>h. Nuk mbaj as patina as ruleta.</p> <p>i. I drejtohem njerit prej personave që janë përgjegjës, në rast problemesh, ose që është i autorizuar, për të më marrë topin që më ka shkuar në rrugë.</p> <p>j. I kërkoj lejë, për të hyrë në shkollë, njerit prej personave përgjegjës.</p> <p>k. Unë nuk gjuaj as topa dëbore, as bombul uji, as ndonjë send të rrezikshëm që mund të shkaktojë plagosjen e ndokujt.</p> <p>l. Unë ec me kujdes dhe kur shkoj dhe kur kthehem, nga pushimi mes orëve të mësimi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Sipas rëndësisë së fajit, unë rezikoj të dal para « këshillit të të rriturve që do të vendosin për një dënim.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Rezikoj të dal para « këshillit të të rriturve » që do të vendosi një dënim për mua.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Mbledh çfarë kam hedhur për toke, si dhe mbeturinat e krijuara përrreth.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Topi më është marrë deri nesër në mëngjes dhe unë jap fjalën që të mos e sjell më.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Ata më janë marrë deri nesër në mëngjes dhe unë jap fjalën që të mos i sjell më.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja Më është marrë deri sa të bjerë zija dhe unë jap fjalën që të mos e sjell më.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Ato më janë marrë deri nesër në mëngjes dhe unë jap fjalën që të mos i sjell më.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Rezikoj të dal para « këshillit të të rriturve » që do të vendosi një dënim për mua.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Kujdestari mund të më kërkojë të shkruaj ose të ilustroj një rregullore për ta kuptuar atë më mirë dhe t'ia dorrrëzoj atij.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. Rezikoj të dal para « këshillit të të rriturve » që do të vendosi një dënim ose një ç' dëmtim për mua.</li> <li>• Më është kujtuar rregullorja. E bëj rrugën përsëri, por duke ecur. Kujdestari mund të më kërkojë të shkruaj ose të ilustroj një rregullore për ta kuptuar atë më mirë dhe t'ia dorrrëzoj atij.</li> </ul>
Në klasë...	Nuk kam respektuar... atëhere
<p>a. Mbaj pantufle.</p> <p>b. Respektoj rregullat në klasë.</p>	

Buletin që do të silllet në klasë sa më shpejt të jetë e mundur

**Mora njoftim për këto dokumenta :**

**« Karta e shkollës Pâquis-Centre » dhe « Rregullore e veprimtarisë në shkollën Pâquis-Centre »**

- Do të marr pjesë në takimin e ditës së martë 11 prill 2000.  
 Nuk do të marr pjesë në takimin e ditës së martë 11 prill 2000.

Emri i fëmijës : \_\_\_\_\_ Mbiemri : \_\_\_\_\_

Klasa e : \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_\_ Firma : \_\_\_\_\_

Buletin që do të silllet në klasë sa më shpejt të jetë e mundur

**Mora njoftim për këto dokumenta :**

**« Karta e shkollës Pâquis-Centre » dhe « Rregullore e veprimtarisë në shkollën Pâquis-Centre »**

- Do të marr pjesë në takimin e ditës së martë 11 prill 2000.  
 Nuk do të marr pjesë në takimin e ditës së martë 11 prill 2000.

Emri i fëmijës : \_\_\_\_\_ Mbiemri : \_\_\_\_\_

Klasa e : \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_\_ Firma : \_\_\_\_\_

*Ecole  
Pâquis-Centre*



*50, rue de Bonne  
1201 Genève  
Tél. 732.55.30  
Fax: 733.3314*

Pâquis-Centre, mars 2000

Prindërve të gjithë nxënësve të  
shkollës Pâquis-Centre

Zonjë, Zotëri,

Ju po merni sot, « Kartën e shkollës Pâquis-Centre », si dhe « Rregulloren e veprimtarisë së shkollës Pâquis-Centre ». Ato janë frut i një refleksioni që kemi bërë prej shumë vitesh, në marrëveshje me Drejtorinë e Arsimit Fillor, me qëllim që të favorizohen marrëdhënie më të respektueshme mes të gjithëve dhe të luftohet kundër dhunës.

Ne do t'iu kërkonim pra, të njiheni me të dhe ju ftojme në një takim

**Ditën e martë 11 prill 2000 në orën 18 00**

**në sallën e shkollës (hyrja 2B)**

Ky takim do t'iu mundësojë të drejtoni pyetje që lidhen me dokumentat e lartpërmendura.

Duke iu falenderuar, për kujdesin që do të tregoni për « Kartën e shkollës Pâquis-Centre », si dhe « Rregullulloren e veprimtarisë së shkollës Pâquis-Centre », ju drejtojmë, Zonjë, Zotëri, përshëndetjet tona më të mira dhe ju lutemi të na ktheni sa më shpejt të jetë e mundur, buletin, apo fletpërgjigjen bashkëngjitur.

**Sylvie Calvo Cornaz  
Inspektore**

**Mësueset e klasave të ulta, të larta  
dhe të specializuara**

Copie : Zotit Didier Salamin, drejtor