

Université Pierre et Marie Curie

Diplôme Universitaire

« Adolescents difficiles approche psychopathologique et éducative »

**Vers une communauté éducative plus ouverte
pour prévenir et lutter autrement contre
les faits de violence au collège**

Année universitaire 2009 – 2010

Directeur du DU et Président du jury : Professeur Philippe Jeammet

Sommaire

Introduction	p. 2
I. Les différentes formes de violence en milieu scolaire	p. 4
A. Les comportements anti-sociaux et les troubles du comportement	
1. Les causes et les facteurs de risque de la violence et des troubles du comportement	
2. Les comportements anti-sociaux et les troubles du comportement	
3. Les conséquences de ce type de comportements	
B. Des violences agies aux violences vécues	
1. Les actes de violence en milieu scolaire	
2. La victimation	
C. La violence perçue	
1. La perception de la violence à l'école par les enseignants	
2. La perception de la violence à l'école par les élèves	
II. La gestion des phénomènes de violence au collège	p. 14
A. Les éléments pris en compte pour comprendre et gérer la violence au sein d'un collège	
1. Le climat scolaire	
2. La composition sociologique du collège	
3. L'effet établissement	
B. De la loi au niveau national à la réponse apportée aux faits violents au collège	
1. Les plans ministériels et les partenariats existants	
2. La sanction des faits de violence	
III. Nouvelles perspectives de travail	p. 23
A. Évolution de ma pratique professionnelle d'un point de vue individuel	
1. La loi et les règlements comme bases solides de l'autorité	
2. Vers une évolution de mes pratiques en tant que professeur principal	
3. Une ouverture plus grande de ma salle de classe aux partenaires	
B. Vers un travail plus ouvert au partenariat, au sein du collège	
1. De l'équipe éducative à la communauté scolaire	
2. Pistes possibles de travail en réseau	
Conclusion	p. 29
Bibliographie	p. 30

Introduction

Jeune professeure d'histoire – géographie et d'éducation civique, j'enseigne depuis trois ans dans un établissement d'environ 430 élèves, classé ZEP (zone d'éducation prioritaire). Je prends part activement à la vie de l'établissement en dehors de ma salle de classe par des projets culturels comme la création d'un journal du collège mais aussi par le fait d'être membre du Conseil d'Administration, du Comité Hygiène et Sécurité et du conseil de discipline. J'ai, avant d'enseigner, travaillé pendant 6 années en tant qu'« élève éducatrice avant sélection » dans une maison d'enfants à caractère social des PEP (Pupilles de l'Enseignement Public). Mon établissement se situe en grande couronne parisienne, au Mée sur Seine. Il s'inscrit dans un quartier dit « sensible » où actuellement un PRU (Plan de Rénovation Urbaine) a été mis en place. Le collège est fréquenté par une majorité d'enfants issus de catégories socio-professionnelles défavorisées, le classant ainsi 120e sur 125 dans le département de Seine et Marne.

Les conférences « L'école et la rue : fabriques de délinquances ? » de Benjamin Moignard et « Qu'est-ce qu'une sanction éducative ? » d'Eirick Prairat ont attisé mon intérêt pour le thème de la violence en milieu scolaire, déjà présent dans mon esprit puisqu'en tant que membre du conseil de discipline, je m'interrogeais sur les faits de violence dans mon établissement et les réponses que nous leur apportions.

Nous retiendrons tout d'abord comme définition de violence celle de Françoise Héritier qui l'identifie comme « toute contrainte de nature physique ou psychique susceptible d'entraîner la terreur, le déplacement, le malheur, la souffrance ou la mort d'un être animé »¹.

C'est autour des années 1990 que le spectre de la violence en milieu scolaire a envahi les discours médiatiques et politiques. Il n'est pas de semaine sans qu'un média ne nous rappelle que la porte de l'école ne fait pas fonction de frontière symbolique entre le dedans et le dehors. Un jour, une tuerie a été perpétrée dans une école quelque part dans le monde, des enfants, des jeunes ont été pris pour cibles. Un autre jour, lors d'un interclasse, un garçon a fait basculer une fille par-dessus la rampe d'un escalier et l'a fait chuter de près d'un étage, au vu et au su de tous, lui cassant un bras ; il montait, elle descendait, la place ne manquait pas. Il « expliquera » son geste en disant : « elle avait bien vu que je montais », c'est-à-dire qu'elle devait s'écarter de son chemin. D'un de ses élèves, une femme professeure reçoit un coup de couteau dans le ventre. Une école maternelle est saccagée pendant un week-end. Un revolver est découvert dans le cartable d'un élève... Devant une porte cochère, un jeune lycéen est assassiné par un garçon de son âge, simplement parce que ce dernier trouvait insupportable que le premier ait l'air heureux. De tels événements et le fait que les enseignants aient fait jouer leur droit de retrait pour demander des mesures supplémentaires pour prévenir et lutter contre ces actes violents, ont même, il y a peu, fait la une des journaux. Indiscipline et chahut, harcèlement, insultes et menaces, racket, peur

1 Héritier F., *De la violence II*, 1996, Paris, Odile Jacob

et anxiété font parfois le quotidien d'élèves et d'enseignants et influencent le climat social des établissements scolaires. On constate depuis les années 1990 une augmentation moyenne des violences en milieu scolaire ainsi qu'un durcissement des actes de violence expliqué par une violence groupale plus importante et une inégalité devant le risque, due en grande partie à des facteurs sociaux et à l'augmentation des inégalités sociales. En outre, l'âge précoce de certains de leurs auteurs ne manque pas d'inquiéter.

Dans le même temps, bien visible dans les textes prescriptifs et les recommandations de l'Éducation nationale, l'apparition du mot « violence » révèle un changement dans la représentation de la scolarisation et la conception de l'école qui dominaient jusqu'ici le paysage français. Imposée par les médias, la façon dont « la violence à l'école » est évoquée, est idéologique avant d'être administrative.

Le sujet de la violence en milieu scolaire fait partie des préoccupations politiques majeures tant au niveau des actions éducatives qu'à celui de la répression de la délinquance. Parents, éducateurs, enseignants s'inquiètent, se mobilisent et sont en quête de solutions. Tout ceci repose-t-il sur une réalité et les écoles sont-elles encore les lieux protégés? Ou s'agit-il d'un simple fantasme d'insécurité ? Tous les pays industrialisés sont confrontés au problème de la violence en milieu scolaire, sous ses diverses formes. Entrave à la transmission des savoirs, impossibilité de garantir la sécurité des personnes : tels sont les deux écueils principaux auxquels se heurte l'école, que la notion de violence désigne.

Ainsi pour comprendre en quoi il est nécessaire d'élargir la communauté éducative au sein des établissements afin de lutter plus efficacement contre les phénomènes de violence et pour ce faire de renforcer l'éducation à la citoyenneté, il convient dans un premier temps d'analyser les faits violents en milieu scolaire. La violence est un mal, avec ses causes, ses facteurs, ses acteurs et ses victimes. Elle relève de la logique du risque et comme telle, elle doit être contenue et prévenue. Ainsi nous observerons ensuite la gestion de ces faits de violence au sein des collèges et plus particulièrement de celui dans lequel j'enseigne. Ce regard critique me semble nécessaire car comme l'explique Cléopâtre Montandon², « enseignants, éducateurs, responsables de l'instruction publique, tous prennent des décisions et mettent en œuvre des politiques et des programmes qui sont liés à des représentations de l'enfant, dont le moins que l'on puisse dire est qu'elles sont très stéréotypées. Souvent leurs actions sont loin de tenir compte de la réalité de la vie quotidienne des enfants ». Enfin nous aborderons mes pistes de travail envisagées tant sur un plan individuel, en tant qu'enseignante d'une matière et professeur principal, que sur le plan collectif, en tant que membre d'une communauté éducative.

2 Montandon C., *L'éducation du point de vue des enfants*, 1997, Paris, L'Harmattan

I. Les différentes formes de violence en milieu scolaire

Une recherche sur le thème de la violence en milieu scolaire m'a été nécessaire en raison des zones d'ombre que celui-ci impliquait pour moi. En effet, en tant qu'enseignante, ma formation initiale ne m'a apporté que peu d'éléments sur les différentes approches que l'on peut en faire. L'aspect psychologique, médical et pathologique, sociologique ou encore judiciaire m'étaient relativement inconnus ce qui ne me permettait donc ni d'en saisir le fond ni par conséquent d'évoluer sereinement dans ma façon de penser le sujet comme dans ma pratique professionnelle. Ainsi cet état des lieux, évidemment non exhaustif, met en avant ce qui m'a semblé être le plus pertinent pour comprendre ces phénomènes de violence et ce que j'ai retenu pour analyser ma pratique personnelle, m'éclairer sur les pratiques des autres institutions et envisager de nouvelles pistes de travail cohérentes tant individuelles qu'en réseau.

A. Les comportement anti-sociaux et les troubles du comportement

1. Les causes et les facteurs de risque de la violence et des troubles du comportement

La question de la causalité est toujours matière à controverse. La violence est-elle innée, génétique ? Est-elle acquise dans le milieu de vie ? Les actes violents, des plus minimes aux plus extrêmes, sont-ils explicables par la biochimie du cerveau ou par des conditions de misère sociale, économique ou culturelle ? On mesure à quel point ne pas interpréter hâtivement est une précaution élémentaire.

L'approche de la causalité par les facteurs endogènes tend à montrer que c'est à l'intérieur de l'individu que se cacheraient les causes de la violence. Nous ne serions donc pas tous égaux devant l'agressivité, certains y seraient plus que d'autres prédisposés en fonction de facteurs physiologiques ou psychiques. Ce type d'approche est en France en recrudescence, notamment dans 2 rapports, le rapport Bénisti (2004) et un rapport INSERM (2005) qui ont suscité, à juste titre, de vives réactions de la part de la communauté scientifique, car le risque est une stigmatisation précoce de certains enfants. Selon Bénisti, deux facteurs repérables dès la prime enfance sont explicatifs du devenir délinquant d'un enfant : la mauvaise maîtrise de la langue française et un comportement indiscipliné dû à un manque d'autorité parentale. Le rapport INSERM sur « les troubles des conduites » fait de certains comportements violents, observés dès le plus jeune âge, un indice précoce ayant valeur prédictive de délinquance à l'adolescence. Les auteurs attribuent ces conduites à des facteurs génétiques ou biologiques ainsi qu'à des facteurs d'environnement, sociaux et familiaux. Tout ceci accrédite l'idée qu'il existe chez l'enfant « une graine de violence » qui les prédestine à la délinquance et qu'il existe des familles plus à risque

que d'autres.

L'approche sociologique privilégie quant à elle les facteurs exogènes. François Dubet en propose les lectures suivantes. Tout d'abord, la violence peut être lue comme l'expression d'une rébellion contre l'ordre existant. Elle a une fonction d'élaboration de valeurs nouvelles, de résolution des tensions et de création de nouveaux équilibres. Ensuite, les actes violents peuvent être interprétés comme l'expression d'une dérégulation des systèmes d'intégration, des normes, des valeurs. Ceci montre la violence des jeunes comme un défaut d'éducation. La violence peut également être vue comme une forme d'appartenance, une sorte de code initiatique. Elle peut aussi être expliquée par les écarts existant entre les modèles de consommation proposés, les modèles de la réussite, et la marginalisation, l'exclusion de ces jeunes. La délinquance et la violence seraient un moyen de réduire la tension entre leurs aspirations et la réalité quotidienne. Enfin, elle peut être une « violence enragée » où « l'agression méchante et l'injure anticipent l'échec et le mépris ». Elles permettent de vivre un échec social comme un acte volontaire, voire héroïque.

L'approche par la psychologie de l'agressivité cherche à énoncer les corrélations entre certains facteurs externes et les conduites agressives. Les privations et les contraintes multiples, les interdictions, les punitions peuvent déclencher la colère de l'enfant. Celle-là met en avant l'importance des modèles dans l'apprentissage de l'agression qui peuvent être internes à la famille mais sont aussi véhiculés par les médias, les films.

Les approches systémiques centrées sur les interactions agresseur - victime, les rapports de pouvoir et les phénomènes de groupe, sont particulièrement utiles pour analyser les réactions des enfants en cas de bagarre, les phénomènes de victimisation et de solidarité de groupe.

L'approche par facteurs de risque a identifié pour le thème de la violence en milieu scolaire, trois grandes familles de facteurs : personnels, familiaux et scolaires.

L'engagement précoce dans des conduites violentes ou des comportements perturbateurs, la prise de risque, l'agressivité, la difficulté de gérer sa colère, les croyances et les attitudes propices à des conduites déviantes ou antisociales sont tout autant des facteurs personnels de risque d'un engagement dans des comportements violents en milieu scolaire.

Dans les facteurs familiaux, les parents sont les premiers référents de l'enfant et servent de modèle en terme de comportement à adopter. Ainsi, le manque de supervision parentale, la clarté des rôles familiaux (parents copains ou débordés, négligence), l'absence de règles claires sur ce que l'on a le droit de faire ou bien encore les milieux familiaux trop autoritaires ou des styles parentaux inconsistants ainsi que le manque de communication sont tout autant de facteurs susceptibles d'engendrer des conduites violentes chez les enfants. Les enfants violentés ou témoins de violence à la maison sont plus à risque d'être violents que les autres. L'alcoolisme, la toxicomanie, l'engagement des parents dans des activités illégales ainsi que la dépression chez la mère sont des facteurs augmentant le risque de développer des troubles du comportement.

Dans les facteurs sociaux, le niveau socio-économique faible, la pauvreté, peuvent augmenter les

risques psychosociaux chez les personnes qui les vivent, amoindrir le tissu relationnel et générer des comportements à risque, créer des tensions intra-familiales, perturber la relation parents/enfants. Le fait de vivre dans un quartier exposé à la violence dans lequel les armes et les drogues sont facilement accessibles, peut faciliter le passage à l'acte violent et les comportements à risque chez les enfants qui sont exposés.

Enfin, parmi les facteurs scolaires l'absence d'un règlement clair et cohérent, ainsi que le sentiment d'injustice par rapport au régime des sanctions sont des facteurs importants contribuant à un climat scolaire négatif et agressif et au développement de comportements déviants (absentéisme, insolence, vandalisme) ou violents.

Quant à l'échec scolaire, il reste un des facteurs de risque les plus importants dans le développement d'une culture anti-scolaire, d'attitudes négatives envers les enseignants et il est corrélé à des niveaux de violence majeurs. Mais aussi, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de faibles résultats scolaires sont plus susceptibles d'être victimes que les autres. Une école qui ne réussit pas à générer un sentiment de réussite, la valorisation de l'apprentissage et un attachement fort chez ses élèves, sera dans l'incapacité de faire concurrence aux groupes de pairs déviants au sein desquels l'élève en échec sera plus facilement tenté de se valoriser.

L'évaluation des risques ne peut se faire qu'en croisant et combinant les divers facteurs identifiés d'origine individuelle, familiale, environnementale, scolaire. Il n'existe pas de lien de causalité direct et simple entre les facteurs de risque et les comportements violents, les facteurs les plus couramment associés étant cependant une réussite scolaire faible, une supervision parentale insuffisante ou inexistante, un habitus déviant voire délinquant dans la famille. L'influence des facteurs identifiés varie selon l'âge, le sexe, les étapes de la vie de l'enfant ainsi que son tempérament et sa capacité à faire face à des situations stressantes.

2. Les comportements anti-sociaux et les troubles du comportement

L'ensemble des recherches sur la délinquance juvénile montre que l'âge critique se situe entre 14 et 18 ans quelque soit le pays. L'on assiste à un rajeunissement de la délinquance et des actes tels que le vandalisme sont plus précoces. Les caractéristiques individuelles telles que l'impulsivité et une baisse de l'estime de soi, la famille, le groupe de pairs, le milieu scolaire, le contexte économique et le quartier de résidence sont des facteurs corrélés au comportement délinquant. C'est la combinaison et le cumul de ces facteurs qui peuvent influencer le passage à l'acte. La violence en milieu scolaire suit la courbe de la délinquance à l'extérieur de l'école et dans les quartiers. L'école n'est pas neutre dans la production des situations violentes dont elle favorise parfois l'émergence. Le milieu scolaire peut engendrer, cristalliser ou aggraver des conflits suscitant des comportements violents, tout comme il peut jouer un rôle important dans la prévention de la violence et de la délinquance car c'est un lieu de socialisation essentiel.

On entend par troubles du comportement des comportements répétitifs et persistants socialement

inadéquats qui mettent en danger les droits ou la personne d'autrui ou soi-même. On distingue les troubles du comportement extériorisés que sont les troubles de l'attention et l'hyperactivité et des comportements antisociaux tels que l'agressivité, la délinquance. Nombre d'enfants avec des troubles du comportement sont en conflit avec les figures d'autorité et perturbent le bon déroulement des activités scolaires. L'expression des troubles du comportement s'inscrit dans l'interaction entre l'enfant, son environnement, la société et l'époque dans lesquels il vit. Ils sont l'expression d'une souffrance, des difficultés du jeune en quête d'estime de soi. Il existe une plus grande prépondérance de l'identification des troubles du comportement chez les garçons. La différence dans les genres réside surtout dans le type de violence exercée. Les garçons ont plus tendance à recourir à la violence directe et physique (menaces, coups), alors que les filles sont plus susceptibles d'user de violence indirecte ou psychologique (rumeurs, ostracisme).

3. Les conséquences de ce type de comportements

Le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration, les capacités d'abstraction. Les enfants victimes d'ostracisme ont une opinion plus négative de l'école, mettent en place des stratégies d'évitement et sont donc plus souvent absents. Ils ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Du côté des agresseurs, les problèmes sont aussi importants avec un pourcentage important d'élèves qui sont en échec scolaire. L'une des difficultés majeures avec le harcèlement et la maltraitance est qu'une victime a du mal à demander de l'aide car bien souvent elle pense qu'elle est responsable du traitement qu'elle subit et a honte. L'exposition à la violence a des séquelles sur les capacités de socialisation des individus. On constate une baisse des compétences sociales chez les sujets victimes de violence. Une partie des enfants ou adolescents qui sont régulièrement victimes finissent par devenir eux-même agresseurs. Les garçons victimes sont plus susceptibles que les autres d'utiliser une arme et d'adopter eux-même une conduite violente indépendamment des facteurs familiaux et sociaux. Le fait d'être victime, victime/agresseur ou témoin de violence en milieu scolaire peut être à l'origine de troubles divers, les problèmes de santé mentale et d'insertion sociale n'étant pas des moindres. Ceci situe le problème de la violence en milieu scolaire comme l'un des objets de préoccupation en santé publique et nous amène à penser que si les attitudes mentionnées sont génératrices de tels troubles, les programmes de prévention et d'intervention en milieu scolaire peuvent alors être des facteurs de protection importants contre le mal-être et les problèmes psychosociaux des adolescents.

B. Des violences agies aux violences vécues

1. Les actes de violence en milieu scolaire

L'essentiel de l'information communiquée au public sur ces violences provient d'abord de l'institution elle-même. Ces statistiques minorent toujours le nombre d'incidents et le nombre de victimes. Bien qu'imparfaites, car elles n'informent que des violences dont les adultes ont

connaissance, ces données officielles constituent une base de travail intéressante permettant de recueillir des informations sur les faits recensés, leurs auteurs, les victimes et les lieux des infractions ou délits. Il n'existe pas à ce jour d'outil de mesure qui représente la réalité des actes de violence de façon parfaite, la violence étant multiforme.

Le monde scolaire est en général le cadre de petits désordres, de chahuts, de refus de coopérer, d'insolences, d'impolitesses, de paroles blessantes, d'humiliations plus que de délits pénalement qualifiables. La répétition de ces désordres, l'impunité de leurs auteurs contribuent au délitement du climat scolaire et au sentiment d'un manque de respect, voire d'abandon et d'insécurité chez leurs victimes ou leurs témoins. Le quotidien d'un collège comme le mien, est marqué par des incivilités : un ensemble de faits cumulés, de petits délits ou infractions qui, répétés, induisent dans le milieu scolaire une impression de désordre, un sentiment de non-respect. Ce ne sont pas nécessairement des comportements illégaux, au sens juridique, mais « des infractions à l'ordre conçu, rencontrées dans la vie quotidienne »³. De même ce quotidien est aussi marqué par des micro-violences. Ce sont des péri-délits et des micro-victimisations, des délits sans victimes directes, répétitives, des désordres et infractions parfois ténus, inaperçus qui, lorsqu'ils ne sont pas pris en compte, perturbent l'ordre scolaire et rendent la vie en collectivité difficile, voire impossible. Les micro-violences font aussi référence à l'indiscipline, au refus de travailler ou d'écouter, qui sont au cœur des préoccupations des enseignants. Leur souci principal est l'effet cumulatif d'incidents mineurs et d'indiscipline au quotidien.

Le racket est une forme extrême de la violence. Or la violence ordinaire est celle des mots, des insultes. L'insulte suppose une réaction en retour, peu d'enfants résistent et filent leur chemin mais l'enfant garde son libre arbitre pour décider de l'ampleur de l'atteinte et de la réponse à donner. Dans ce jeu de joute langagière, les filles et les garçons ne réagissent pas pareil. Les filles insultent et se bagarrent, mais elles sont plus nuancées et tiennent davantage compte de la teneur de l'insulte. Elles développent également plus de stratégies d'évitement et font volontiers appel à la régulation d'un tiers. La réaction face à l'insulte n'est pas la même selon les âges et les classes. Les classes de 5e et 4e sont les plus réactives et les plus susceptibles de passer à la violence physique, mais elles sont aussi les plus sensibles au sens de l'insulte, à sa connotation notamment sexuelle. On peut penser que cette réactivité est liée aux transformations dues à l'adolescence, à un certain mal-être vis-à-vis de la sexualité naissante. Les insultes centrées sur les femmes de la famille sont très présentes et la mère est au cœur de celles-ci. Les insultes racistes ne sont pas absentes mais moins fréquentes. Face à l'insulte, garder la face ou ne pas la perdre, devient un enjeu essentiel des relations interpersonnelles.

Les vols font partie de l'ordinaire et le premier réflexe de l'enfant est d'en parler à la vie scolaire ou à la famille. Le second réflexe est de l'ordre de la « débrouille » (retrouver seul l'objet volé) ou du « vol compensatoire ». Un quart des enfants a intégré la loi de l'omerta, il n'est pas question de dénoncer le voleur au risque de « passer pour une balance ». Si les enfants jeunes font appel à la

3 Debardieux E., et al, *La violence en milieu scolaire*, 1999, Paris, ESF

vie scolaire et à leur famille, les « grands » de 4^e et 3^e gèrent seuls le phénomène. Ce sont les filles qui craignent le plus d'être considérées comme « des balances »; ce sont elles aussi qui ont le plus peur et se taisent par peur des réactions.

La bagarre et la violence physique sont également très présentes mais sont le plus souvent une « pratique de petits ». Elles sont de moins en moins de mise au fil des années et les collégiens de 3^e y renoncent, sauf chez les enfants sont en retard dans leur scolarité. Dans les témoins d'une bagarre, un quart des enfants adopte une posture d'attaque (attiser le conflit, s'y lancer sans ménagement, chercher du renfort pour faire pencher la balance du bon côté). Les filles s'éloignent plus volontiers ou attisent moins le combat. Seul un petit quart va chercher l'aide d'un adulte. Entre jeux violents et bagarre, la frontière est étroite (ex : jeux de claques, croche-patte). Plus le collégien est dans une classe élevée, moins il ira chercher un adulte pour faire cesser le conflit, plus il s'éloignera considérant que cela ne le regarde pas. La solidarité n'est pas de mise en ce domaine, la bagarre est l'affaire de chacun, à chacun de trouver sa réponse agressive ou protectrice. La violence est également spectacle. Si l'altercation est publique, le regard des autres invite, voire incite à l'escalade.

Les enseignants sont eux aussi victimes, ce qui peut avoir des conséquences importantes sur leur sentiment d'insécurité, la qualité de leur enseignement. Cela augmente leur sentiment d'insécurité, le risque d'être à nouveau victime et favorise les comportements perturbateurs des élèves. Les enseignants du second degré sont plus souvent victimes de violences verbales, même si les violences physiques sont bien réelles. Les personnels ATOSS (administratif, technique, ouvrier et de service) sont moins victimes de violences verbales que les enseignants mais plus souvent agressés physiquement et subissent plus de dommages aux véhicules. Lorsque l'on interroge les élèves sur leurs raisons d'agresser un enseignant, les motifs avancés sont : la faiblesse de la victime, l'incapacité de maintenir l'ordre dans la classe ou encore une attitude trop autoritaire.

Bourdieu et Passeron mais aussi Baudelot et Establet ont été précurseurs en termes de modèles explicatifs de la violence en milieu scolaire, s'intéressant aux modèles de reproduction et domination en œuvre au sein de l'Institution scolaire. En effet, non seulement celle-ci reproduit les inégalités extérieures mais elle en fabrique une nouvelle forme. Ces inégalités sont source de tensions et de violences car elles font partie de la sélection sociale. D'autant plus que les promesses de l'école ne sont pas tenues, celle-ci n'assurant pas son rôle d'intégration sociale et encore moins le rôle d'ascenseur social qu'on lui avait prêté. Si l'école enregistre des violences, elle peut aussi être violente. On peut voir une forme de violence dans la notation. La violence des mots assénés par le corps enseignant est également indéniable. Que les professeurs punissent est généralement admis, mais qu'ils se moquent de l'enfant ne l'est pas. Certaines situations correspondent à une humiliation de l'élève, on pourrait dire à propos de son métier d'élève, tandis que d'autres visent davantage sa personne. Il existe des formes de rabaissement individuel comme être interrogé trop longtemps au tableau ou la remise de copies assortie de commentaires désobligeants. Ce sont aussi des adresses collectives stigmatisant une classe, un établissement

en raison de leurs résultats scolaires. Lorsque les humiliations visent la personne de l'élève, il s'agit de remarques dépréciatives par lesquelles l'enseignant met en exergue certaines caractéristiques physiques ou psychologiques.

Les lieux qui génèrent de l'inquiétude dans l'école sont la classe (peur de ne pas réussir), l'infirmerie (peur de la maladie), les lieux ouverts (cour, toilettes, cantine, couloirs : peur de l'agression soudaine). Des actes posés par l'école sont considérés comme violents comme la convocation des parents, la menace de l'exclusion du collège, les punitions et le fait de devoir venir à l'école.

1. La victimation

Les victimes les plus exposées sont le plus souvent des filles, et les enfants les plus jeunes. La victimation décroît en fonction de l'avancée dans le cursus scolaire. Ce phénomène touche également plus volontiers les bons élèves, ceux qui sont en avance sur le cursus, soit en raison de leur jeune âge, soit en raison de leur atypie au sein de l'établissement. Enfin l'isolement, l'absence de copains accroît l'exposition à la violence. Le sexe, l'âge, le parcours scolaire, le réseau relationnel, sont autant de facteurs qui désignent ou protègent un enfant de la violence de ses congénères. La violence n'est pas aveugle mais sélective, elle ne frappe jamais au hasard. Les victimes ont plutôt tendance à être dépressives et/ou anxieuses avec une faible estime de soi. Elles sont isolées, ont du mal à s'affirmer, ne bénéficient pas de la protection d'un réseau social important et sont plutôt impopulaires auprès de leurs camarades d'école. En fait, elles manquent souvent des compétences sociales nécessaires à l'interaction positive avec leurs pairs et à l'épanouissement de relations amicales avec les autres élèves.

En France, les premières enquêtes de victimation font leur apparition dans les années 1990 avec notamment les travaux de Zauberman et Robert. Elles consistent à interroger les victimes sur leur vécu et à privilégier leur point de vue sur les incidents et leurs conditions d'occurrence, en minimisant les intermédiaires qui peuvent représenter tout autant de filtres de l'information. Les enquêtes sur la violence et le harcèlement en milieu scolaire révèlent qu'environ 4% des enfants scolarisés sont victimes de harcèlement dur, c'est-à-dire répété et régulier pouvant entraîner des séquelles graves, telles que le développement de troubles anxieux, de dépression chronique voire de suicide. Les agressions verbales à répétition telles que les insultes ou le dénigrement, peuvent elles aussi avoir des conséquences destructrices et être à l'origine de troubles du comportement internalisés tels que le retrait, l'anxiété ou la dépression mais aussi de problèmes d'adaptation sociale, d'attitude oppositionnelle ou de délinquance.

C. La violence perçue

Les différences d'appréciation montrent combien la perception de la violence est subjective : le sentiment d'insécurité et de violence est inégalement ressenti en fonction de l'âge, du degré d'ancienneté dans le collège voire du cursus suivi par l'élève. Elle n'est pas non plus ressentie de

la même manière par les professeurs et les élèves.

1. La perception de la violence à l'école par les enseignants

Pour les professeurs, qui n'y ont pas été préparés, le face-à-face avec ces jeunes fait violence. Ils sont choqués par l'exubérance, l'outrance du langage, parfois grossier et les manières ostentatoires, dans leur fonction de *parade*⁴, les attitudes provocatrices, les passages à l'acte.

Le sentiment d'insécurité lié à une agitation diffuse, à la menace d'une violence perçue comme pouvant éclater brusquement, sans qu'ils aient pu l'empêcher, ni même la « voir venir », la hantise d'être débordés, de ne pas avoir le dessus dans le rapport de forces, d'ouvrir une brèche dans laquelle les élèves s'engouffreront, suscitent parfois un raidissement, un autoritarisme qui contribue à fragiliser leur autorité. L'élève est immédiatement exclu du cours, on demande qu'il soit exclu de l'établissement. On ne parvient pas à parler avec lui, le lien est rompu. Dans son souci de faire son travail d'enseignant et son inquiétude de ne pas parvenir à tenir la classe, le professeur perçoit souvent les conduites d'opposition de ses élèves comme des attaques insupportables, motivées seulement par la mauvaise volonté, la résistance à la tâche ou la méchanceté, le désir de déstabiliser le professeur et d'empêcher la classe de travailler. De mon point de vue, même si la violence chez nombre d'élèves est souvent de l'ordre du symbolique et s'adresse plus à la fonction d'enseignant qu'à la personne elle-même, la personnalité du professeur reste déterminante. S'il est plus autoritaire et plus à l'écoute des besoins de ses élèves, il sera moins sujet à des comportements violents ou des incivilités au sein de ses classes. De même, nous sommes « humains » et travaillons avec des élèves qui ont des sentiments et des ressentiments. Aussi l'affectif a-t-il, selon moi, une part importante dans la relation professeur/élève, déterminante du climat dans la salle de classe. Chacun de nous peut en effet appréhender pour lui-même la difficulté de traiter les élèves en sujet à part entière, sujets de leur désir, et pas nécessairement prêts à se saisir de notre désir qu'ils apprennent. Cependant que nous nous employons à les aider à construire leur rapport aux savoirs et à s'appropriier les savoirs que nous leur apportons ou que nous les aidons à découvrir, ne sommes-nous pas toujours tentés de les traiter en objets absorbants dont on pourrait coloniser la pensée plutôt qu'en sujets autorisés à penser différemment de nous ?

Souvent nous sommes atteints narcissiquement par les attaques parfois très dures que les élèves nous portent en situation de groupe. Alors, pour nous défendre, nos premières réactions sont généralement très défensives et inappropriées, puisqu'elles ne sont nullement distanciées mais réactionnelles par rapport aux climats d'emprise que des élèves parviennent à instaurer. Lors de sa conférence, le sociologue David le Breton, nous mettait d'ailleurs en garde sur ce qu'il nomme « l'adulto-centrisme », qui est le fait de voir avec le regard adulte un certain sens dans l'acte adolescent. Il rappelait justement que l'adolescent ne met pas forcément à distance ce qu'il est en

4 Lepoutre D., *Cœur de banlieue*, 1997, Paris, Odile Jacob

train de vivre et c'est là une différence majeure entre le monde adulte et le monde adolescent⁵. Ainsi, en tant que professeur, il faut savoir parfois reporter la réaction, la sanction afin que celles-ci soient appropriées à l'acte. Ceci n'est évidemment pas simple et si nous voulons nous rétablir et jouer notre rôle, il nous faut faire des pas de côté dans les lieux spécifiquement créés pour cela, afin d'y analyser les situations et les réactions provoquées.

2. La perception de la violence à l'école par les élèves

Selon une enquête menée dans un établissement sensible du Grand Ouest, les collégiens ont proposé une hiérarchisation des violences. Ceci a permis de constater que les enfants sont peu sensibles aux incivilités quotidiennes qui ne comportent pas d'intentionnalité agressive. Se déplacer ou parler pendant les cours sont des attitudes « ordinaires » dont la violence est peu « perçue », sauf par l'adulte. La hiérarchie des violences, telle qu'elle s'exprime par les enfants, n'est donc pas nécessairement celle des adultes. « L'insulte » n'est pas toujours vécue comme telle ; la violence à l'école n'est pas l'apanage des élèves mais provient tout autant pour eux, de l'institution et des enseignants. Les collégiens ne perçoivent pas les incivilités comme une véritable agression. Les plus jeunes sont plus sensibles que les autres aux violences du collège alors que les classes de 4^e et de 3^e en minimisent l'impact. Les élèves en avance et donc plus jeunes, sont plus sensibles à la violence, ceux qui ont un cursus normal optent pour une vision partagée et ce sont les élèves confrontés à un retard scolaire qui sont les moins sensibles à ce phénomène, sans qu'ils soient pourtant plus acteurs de violence que les autres. Ici la différence est surtout dans la violence subie (plus qu'agie) : les enfants en retard scolaire se disent plus victimes d'insultes et ceux en avance plus victimes d'agressions physiques.

J'ai, pour ma part, voulu savoir ce que pensaient mes élèves (5^e et 3^e) de la violence à l'école. Je leur ai donc demandé d'écrire quelques lignes répondant à cette question simple et très large « La violence à l'école, c'est quoi pour toi ? »⁶. Leur feuille était anonyme afin de leur laisser la possibilité d'y écrire ce qu'ils voulaient sans crainte d'un quelconque jugement. Tout d'abord, il en ressort que la violence c'est la « bagarre » qui résulte systématiquement d'un échange d'insultes. Les élèves évoquent la plupart du temps les raisons de ces gestes et citent ainsi la vengeance, la colère, la provocation et même l'amusement et le plaisir. L'idée de racket et de vols est largement citée comme une forme de violence. L'aspect spectacle de la bagarre est très présent et les élèves parlent de façon récurrente du fait qu'elle est encouragée par les amis et qu'une escalade de la violence est suscitée par des phrases comme « vas-y, fais le saigner ! ». Ceci rejoint parfaitement ce qu'évoquait Jean Chambry lors de sa conférence : « la représentation de soi dépend beaucoup du regard des autres et surtout pour les enfants et les adolescents qui sont de véritables éponges »⁷. La loi du silence est bien évidemment évoquée et l'idée de ne pas être « une

5 Le Breton D., conférence du 17/03/2010, « *Marques du corps et conduites à risque à l'adolescence : approche anthropologique* ».

6 Annexe 1

7 Chambry J., conférence du 16/03/2010 « *Conduites à risque, passages à l'acte et soins sous contrainte* »

balance » très importante. De plus, les élèves abordent aussi les conséquences de la violence voire la condamnent. En effet, ils proposent des « solutions » pour l'éviter ou la stopper comme du fait de discuter pour apaiser le conflit, de demander de l'aide aux surveillants, du risque d'être puni ou même de faire du sport pour se défouler. Ils ont aussi la notion du danger et évoquent les risques de blessures.

D'autre part, comme en miroir, le regard sans bienveillance que les élèves sentent ou imaginent qu'on porte sur eux, renforce leur sentiment de dévalorisation et justifie à leurs yeux leur agressivité. Projetant sur les professeurs l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes ils s'imaginent souvent que ceux-ci travaillent dans leur établissement parce qu'ils sont moins bons et s'étonnent que certains choisissent d'y rester. Nombre d'élèves se donnent à voir au professeur comme étranges, non désireux d'entrer en relation avec la culture. Cet éprouvé « d'outre-monde », caractéristique de certains élèves, provoque chez le professeur une souffrance et une violence morales, l'amenant à se demander ce qu'il fait là. Symétriquement, pour l'élève, le professeur est un être désincarné qui fait partie du décor de l'école, instruit certes, mais appartenant au monde irréel. S'il rencontre un professeur au marché le dimanche matin en train d'acheter des nourritures terrestres, il en est tout surpris. Il se demande s'il ne s'agit pas d'une vision, comme s'il réalisait que le professeur existe vraiment. Sans cette acceptation de la réalité de l'enseignant, et, réciproquement, sans acceptation par le professeur de la réalité dans laquelle vit l'élève, c'est un sentiment de béance, de chute libre, de déliaison qui domine, empêchant de reconnaître l'autre comme son semblable. Si l'autre n'est pas un semblable, il y a de grandes chances pour qu'il soit ressenti comme hostile. Ce qui fait violence au professeur est justement l'impression d'être envoyé désarmé au front d'une guerre⁸.

8 Meirieu P. et Guiraud M., 1997, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon

II. La gestion des phénomènes de violence au collège

L'apparition de la question de la violence scolaire relève, dans les années 1990, d'un contexte bien particulier, celui de ce que l'on nommait « violence urbaine ». Cette appellation était alors une catégorie de police, désignant des phénomènes aux caractéristiques bien spécifiées. La violence n'est pas pensée comme proprement scolaire. Ce qui est en jeu concerne la contestation de la forme de l'autorité et la contestation des institutions, probablement d'ailleurs dans leur rôle et leur visibilité politique et étatique. L'école est avant tout symbole de pouvoir et d'autorité. Et c'est moins le savoir comme tel qui est ici visé que le fait de ne pouvoir y accéder, ou plutôt de ne pouvoir participer aux bénéfices d'intégration sociale qu'il est censé procurer. Ou même, plus quotidiennement, l'école est ce qui incarne l'existence de lois, de règlements, d'obligations à commencer par l'obligation de la suivre. Rien d'étonnant que des manquements à ses obligations institutionnelles (obligation d'instruction et d'assiduité scolaire, respect des programmes, respect de la laïcité tel que l'abstention de tout port ostensible de signes religieux à l'école publique...) puissent figurer au répertoire des indicateurs de violence à l'école.

A. Les éléments pris en compte pour comprendre et gérer la violence au sein d'un collège

1. Le climat scolaire

Le climat scolaire est un élément essentiel du bon fonctionnement de l'établissement, de la performance scolaire des élèves ; il peut représenter un facteur de risque dans la construction de la violence en milieu scolaire lorsqu'il est négatif. La qualité de vie scolaire contribue au sentiment de bien-être général et favorise la prévention de la violence. La violence en milieu scolaire n'est pas toujours le fait d'évènements spectaculaires mais plutôt un ensemble d'attitudes, de petits faits contribuant à détériorer le climat général de l'établissement. Parmi les outils de mesure du climat scolaire, on peut retenir l'ICS (Indice de Climat Scolaire de Debardieux) qui interroge les variables suivantes : sentiment d'insécurité, violence vécue, violence perpétrée, qualité des relations entre élèves, entre enseignants et élèves, entre élèves et adultes de l'établissement, autres qu'enseignants, justice de la punition, perception de l'apprentissage, etc. L'ensemble de la recherche scientifique conclut que le climat des établissements et la violence à l'école sont étroitement liés. Il est établi un lien entre climat scolaire et victimation, l'une des causes importantes de la violence étant le climat éducatif⁹. Par conséquent, un climat scolaire positif est caractérisé par un ethos dans lequel les personnels de direction, enseignants, autres personnels, partageraient des valeurs communes et des principes clairs de gestion des comportements, de bonnes relations interpersonnelles, un faible taux de violence.

En 2001, après plusieurs tâtonnements, un relevé obligatoire des faits violents par les

9 Carra et Sicot, 1997; Debardieux, 1999

établissements a été choisi. Ces faits sont saisis chaque semaine à l'aide d'un logiciel spécialisé, le logiciel SIGNA¹⁰, puis remontent via les rectorats, jusqu'au ministère où ils sont analysés. Le logiciel SIGNA a été élaboré par un comité national de lutte contre la violence à l'école, nommé par arrêté du Premier ministre de l'époque, Lionel Jospin. Il a été abandonné au profit du logiciel SIVIS (Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire) sorti en 2007. Ce dernier, un temps boycotté par des chefs d'établissement, a un fonctionnement qui repose sur un panel anonyme représentatif de 1 500 à 2 000 établissements et qui rend uniquement compte des « faits graves ayant une qualification pénale ou ayant occasionné des soins physiques ou psychologiques » (entre autres, le bizutage, le racket, le happy slapping, les violences à caractère sexuel, homophobe, ou les vols avec violence). Par rapport à SIGNA, SIVIS comporte trois évolutions importantes:

- un recensement plus homogène de la violence recentré sur les actes plus graves,
- l'ajout d'un questionnaire trimestriel visant à évaluer le climat dans l'établissement et son évolution. Il devrait permettre de contextualiser le nombre brut d'incidents recensés,
- une enquête réalisée auprès d'un échantillon d'un millier d'établissements du second degré et de circonscriptions du premier degré, représentatif au niveau national (France métropolitaine et DOM).

Parallèlement, les conclusions de l'étude longitudinale de Debardieux montrent que la détérioration du climat scolaire est tout d'abord une détérioration de la relation enseignants/enseignés notamment en ZEP où cette détérioration est nettement plus importante. Toutefois les enseignants continuent de jouir d'une confiance importante de la part des élèves, avec seulement 10% d'entre eux qui estiment que l'on apprend mal dans leur collège. La perception globale d'un établissement est grandement dépendante de la qualité des relations jeunes/adultes. En effet, les violences sont certes moins nombreuses, mais elles sont de plus en plus perpétrées en groupe et sont donc plus violentes et plus intensément subies par les victimes. De plus, un pourcentage d'élèves non négligeable est survictimé et 54% d'entre eux estiment que la violence est très forte dans leur établissement. On notera un écart important entre les collèges ZEP et les collèges ordinaires et une augmentation considérable des insultes à caractère raciste en ZEP ce qui vient confirmer l'ethnisation grandissante de l'exclusion sociale et de la violence en milieu scolaire.

Quant aux différentes occurrences d'incidents entrées dans SIGNA, elles ont conduit à estimer à 7% l'augmentation, pendant la même période, des actes de violence de toute nature et gravité. Le phénomène émanant de SIGNA¹¹ consiste essentiellement dans des violences « mineures » quotidiennes, remarque Luc Cédelle¹². En réalité, ce système ne reflète certainement pas l'ampleur des phénomènes de violence car ni les individus ni les établissements n'ont nécessairement intérêt à signaler les incidents, dans la mesure où le faire savoir aux autorités de l'Éducation Nationale ou porter plainte auprès des autorités de police ne protège nullement contre

10 Annexe 2

11 Annexe 3

12 Cédelle L., *Incidents en hausse, mais difficiles à recenser*, Le Monde, 19 avril 2008

leur répétition, la crainte des représailles, ou les effets d'image pour les établissements. De plus, bien des actes de petite et grande délinquance institutionnelle, quotidienne, se banalisent. Ils ont pris peu à peu valeur de nouvelle « normalité ». La conviction que l'on n'y peut rien s'est malheureusement installée. Le sentiment de sécurité intérieure est atteint, tant pour les personnels que pour les élèves et leurs familles. Le rapport de chacun à l'école, et plus largement aux institutions publiques, s'en trouve plus ou moins gravement entamé.

2. La composition sociologique du collège

Les écoles ne sont pas des éléments isolés et hors contexte mais font partie d'un quartier, d'un environnement social plus ou moins favorable à l'émergence de la violence et sont l'objet d'influences externes. Benjamin Moignard parle d'ailleurs de « l'intrusion extérieure à l'école dans l'école »¹³. Ainsi la communauté dans laquelle l'établissement scolaire est situé joue un rôle important. Le fait de vivre dans une communauté précaire, désorganisée et dans laquelle la déviance et la violence sont des valeurs acceptées est une des variables les plus corrélées à la victimation des élèves, des enseignants et à un climat scolaire négatif.

Du point de vue sociologique, les caractéristiques sociales et culturelles des élèves du collège dans lequel j'enseigne sont celles de la population du secteur dont il accueille les enfants. Beaucoup de ces familles sont de catégories socio-professionnelles modestes, voire défavorisées (en 2009, 57,4% des élèves étaient considérés comme issus de catégories socio-professionnelles défavorisées contre 33,6% au niveau académique) et bon nombre d'élèves sont boursiers. Les enfants sont témoins et souvent eux-mêmes victimes des conséquences du chômage, de la précarité, de la pauvreté, des expériences de discrimination. Les familles inquiètes pour l'avenir de leurs enfants, conscientes des effets de l'image dégradée du quartier et de l'établissement, entretiennent avec l'école un rapport très ambivalent, entre extrême méfiance et immenses attentes. Certaines, en particulier celles issues de l'immigration, mettent beaucoup d'espoir dans la capacité de l'école à protéger contre le chômage et à garantir l'intégration dans la société française. Pour d'autres, il ne leur échappe pas que le principe d'égalité des chances est battu en brèche par les inégalités entre quartiers et entre établissements. La construction ethnique de la violence à l'école peut être une piste de lecture mais elle doit être maniée avec beaucoup de précautions. Les recherches sur la violence des établissements selon le pourcentage d'élèves issus de l'immigration indiquent un climat d'insécurité et une violence plus forte dans les écoles qui accueillent un pourcentage plus élevé de ces élèves (Debardieux, 1999). A ce propos, le sociologue Hugues Lagrange évoque que la délinquance est plus élevée dans les ZUS (Zones Urbaines Sensibles) mais qu'elle y augmente moins vite en raison des politiques urbaines et du rôle indéniable de la régulation sociale¹⁴. Si la violence est plus présente dans les établissements à fortes minorités ethniques, les élèves issus de l'immigration en sont aussi les premières victimes.

13 Moignard B., conférence du 15/12/2009, « *L'école et la rue : fabriques de délinquances ?* »

14 Lagrange H., conférence du 13/04/2010, « *Les enjeux de la socialisation des adolescents dans les quartiers d'habitat social* ».

D'autre part, nombre d'enfants entrent aujourd'hui dans les établissements scolaires avec leurs valeurs, leurs coutumes, les idéologies de leur famille. Certains jeunes réagissent contre la relégation, les injustices, l'absence d'avenir, le sentiment d'humiliation, en se construisant des normes spécifiques, opposées aux valeurs et aux règles en vigueur dans la société dans son ensemble et dans le monde scolaire traditionnel : à l'humanisme, la vérité, l'honnêteté, la rigueur intellectuelle, le mérite par le travail, le respect des figures d'autorité. Au lieu de se considérer comme les bénéficiaires de la transmission des savoirs, certains élèves se sentent humiliés par le discours du maître et rejettent les savoirs qui remettent en question leur vision du monde, dans certaines disciplines comme l'Histoire ou les sciences de la Vie et de la Terre¹⁵. Les professeurs sont, quant à eux, pour la plupart issus de catégories moyennes ou supérieures, ou si tel n'est pas le cas, y ont accédé par les études supérieures. Ils viennent d'autres régions ou d'autres villes et n'habitent pas le quartier où est situé l'établissement. Beaucoup d'élèves perçoivent les professionnels de l'établissement, en particulier les professeurs, comme des privilégiés, représentants d'une société qui ne leur fait guère de place, d'une culture et de trajectoires sociales inaccessibles. Le système d'affectation et de mutation des professeurs fait que les plus jeunes, à l'issue de leur formation, se retrouvent souvent dans les établissements difficiles, que les plus anciens ont quittés et les quittent à leur tour, dès qu'ils ont acquis un peu d'ancienneté, pour retourner dans leurs régions d'origine et/ou dans l'espoir de se trouver dans un établissement plus calme. Il est des établissements où ceux qui ont quatre années d'ancienneté font figure d'« anciens ». Dans mon établissement 60% des professeurs cette année avaient une ancienneté inférieure ou égale à 2 ans. Alors que les élèves auraient besoin de trouver des adultes expérimentés, solides psychiquement, alors que la stabilité des équipes y serait encore plus nécessaire qu'ailleurs, les renouvellements nombreux compromettent la mise en œuvre de projets et rendent difficile de partager l'expérience et de construire des compétences collectives.

Quant aux classes du collège, elles ne sont pas des classes de niveau et sont extrêmement hétérogènes en terme de niveau scolaire des élèves puisque les différentes options sont réparties sur l'ensemble des sections de chaque niveau. Les situations de groupes d'enfants et d'adolescents que sont les classes, sont des lieux de vie sociale, de liens affectifs, positifs et négatifs. Comme dans toute collectivité, tensions et conflits y sont à l'œuvre. Les adolescents s'identifient aussi les uns aux autres, se regroupent par petits groupes selon des affinités ou des alliances qui les confortent dans leurs positions de révolte contre les professeurs.

3. L'effet établissement

L'école efficace est supposée offrir à ses élèves non seulement un enseignement de bonne qualité, leur permettant de réussir leurs examens, mais aussi un environnement de qualité. Ainsi, l'accent est-il mis sur la capacité de l'école de s'occuper de tous les élèves, quels que soient leurs

15 Sirota A., 2007, Croyance et défiance au lieu du désir d'émancipation, Groupe et liens de croyances, *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, n°49, p. 77-95

besoins ou leur origine sociale et sur les efforts qu'elle investit pour atteindre cet objectif. Autant que les caractéristiques personnelles des individus, les conduites et interactions qui se déploient dans les relations entre professeurs et élèves résultent du contexte dans lequel elles s'inscrivent : un établissement singulier avec son histoire, son organisation formelle, son fonctionnement réel, qui lui-même s'inscrit dans le système et la culture scolaires dans leur ensemble. Bien que le quartier ait une forte influence sur le climat d'un établissement scolaire, le mode d'administration de celui-ci (gestion de la discipline, ressources pédagogiques, climat d'apprentissage...) est prédictif de violence et notamment de la victimation des enseignants. L'effet établissement est fragile et dépend de l'investissement personnel des individus. Les équilibres sont parfois compromis par le départ d'un collègue ou l'arrivée de nouveaux membres dans l'équipe, qui n'adhèrent pas ou n'envisagent pas l'investissement personnel nécessaire au renversement de la prédiction sociale. De plus, dans certains établissements, les professeurs parlent de leur impression de ne pas être soutenus par ce qu'ils appellent « l'administration » ou la « vie scolaire ». Parallèlement, les membres de l'équipe de direction ou les Conseillers Principaux d'Education se plaignent du fait que des professeurs ne veulent pas avoir à gérer les élèves difficiles et les excluent trop rapidement, alors que, dans bien des cas, l'analyse de ce qui s'est passé montre qu'une gestion plus fine de l'interaction aurait permis à l'élève d'accepter les règles du jeu et à la relation élève/professeur de se réguler.

Dans le collège où j'enseigne, de nombreux professeurs, dont je fais moi-même partie, jeunes, débutant dans le métier, ne se situent pas comme des adultes vis-à-vis des élèves, dans un rapport intergénérationnel. Ayant du mal à établir la discipline dans leurs classes, ils font appel aux conseillères d'éducation et à l'équipe de direction pour les aider à régler leurs problèmes. Non seulement ils prêtent à celles-ci le pouvoir de les en décharger, mais tout se passe comme si, de manière implicite, ils leur attribuaient la responsabilité de ces problèmes. Cette tendance est d'autant plus marquée ici, qu'il manque des professeurs anciens, des aînés, qui représenteraient pour les élèves des figures parentales et pourraient transmettre leur expérience à leurs plus jeunes collègues. Dans l'équipe « vie scolaire », les assistants d'éducation, jeunes aussi et moins professionnels, occupent un statut précaire et, dans une position intermédiaire entre les enseignants et les élèves, ont du mal à assurer la discipline dans les salles de permanence ou les lieux de circulation (la cour, les couloirs, les escaliers). Les professeurs et la direction leur reprochent de jouer de la complicité avec les élèves pour éviter les conflits. Les conseillères d'éducation ont fort à faire pour les aider à jouer pleinement leur rôle. Les professeurs se sentent donc peu soutenus par l'équipe chargée de la vie scolaire. Ils sont inquiets, et, de même que leurs élèves leur semblent manquer de repères, ils ont besoin d'être rassurés et sont en demande de repères pour eux-mêmes. Le chef d'établissement est à leurs yeux, le seul recours. Cet ensemble de représentations et de positions les installe dans une sorte « d'adolescence professionnelle » et sollicite de la principale une posture maternelle.

Néanmoins certaines écoles situées dans des quartiers extrêmement défavorisés ont de meilleurs

résultats en termes d'indice de climat scolaire que des écoles plus favorisées. Ces écoles ont une culture qui ne tolère aucune manifestation d'agressivité de la part des adultes et des élèves et ont des équipes soudées qui travaillent dans la concertation, interviennent en cas de problème et réduisent ainsi la possibilité que les agresseurs ou contrevenants au règlement intérieur développent un sentiment d'impunité qui les conduirait à intensifier leurs activités.

B. De la loi au niveau national à la réponse apportée aux faits violents au collège

1. Les plans ministériels et les partenariats existants

Depuis le début des années 1990, les différents ministres de l'Éducation Nationale ont réagi, en France, au problème de la violence en milieu scolaire en mettant en place des plans nationaux successifs de lutte contre les violences scolaires. De Jack Lang à Luc Chatel en passant par François Bayrou, François Fillion, Claude Allègre, Luc Ferry ou encore Xavier Darcos, ces plans se sont complétés au fil des années et avaient pour principaux objectifs :

- Formaliser, étendre, harmoniser et renforcer les partenariats entre l'Éducation Nationale et les collectivités locales, les associations de quartier, la police, la gendarmerie, la justice, les associations de parents d'élèves... Ceci prit par exemple, la forme de conventions départementales (dont l'objectif était de renforcer la coopération entre les services ministériels en agissant au niveau de la prévention, du traitement de la violence et de l'aide aux élèves en difficultés ou en danger) ou encore, de Contrats Locaux de Sécurité (convention de partenariat écoles, villes et justice pour la prévention de la délinquance).
- Augmenter le nombre d'adultes dans les établissements notamment difficiles. Ceci a permis la création de postes de médiateurs école/famille, d'emplois-jeunes, d'infirmières et de médecins scolaires, de postes d'encadrement et de direction, supprimés pour beaucoup par la suite.
- Créer des logiciels de recensement des faits de violence (SIGNA puis SIVIS).
- Renforcer le soutien aux élèves en dehors de la classe (école ouverte par exemple).
- Désigner et regrouper les établissements en zone d'éducation en difficulté sous le terme d'établissements difficiles afin de leur apporter une politique cohérente.
- Mettre en place des mesures de valorisation des personnels dont les conditions de travail sont dégradées (surclassement administratif, avantages de carrière pour les enseignants) afin d'inciter à la stabilisation des équipes éducatives dans les établissements.
- Créer des dispositifs relais.
- Mettre en place des contrats avec les élèves difficiles tels le contrat de vie scolaire (signé entre l'élève, la famille et l'établissement) ou encore le livret des devoirs et obligations de tous les membres de la communauté éducative.

Nous pouvons dresser un bilan mitigé de ces plans nationaux. Les tentatives de partenariat, qui n'ont rien de nouveau, s'avèrent difficiles, se heurtant aux logiques institutionnelles et à l'absence de connaissance des fonctionnements réciproques. Cependant, ces initiatives se multiplient, qu'elles soient locales ou nationales dans le cadre d'actions interministérielles (exemple : contrats

éducatifs locaux) traduisant une prise de conscience de la nécessaire fédération des moyens pour une plus grande efficacité. La violence en milieu scolaire est le reflet d'un malaise important de l'institution qui ne se reconnaît pas dans une partie de ses élèves et ne sait pas gérer les différences. Nous en avons pour preuve la disparition discrète mais assurée des Missions générales d'insertion, la suppression des emplois-jeunes, la disparition du Comité national anti-violence. La violence à l'école se combat par les petites actions du quotidien et non par les scoops médiatiques d'actions spectaculaires qui ne durent que le temps des feux de la rampe. L'adjonction de moyens supplémentaires n'a un effet bénéfique que lorsque l'établissement bénéficie d'une équipe adulte stable, travaillant dans la coopération et la concertation, pouvant ainsi accueillir de nouveaux personnels et en tirer le meilleur parti. Toutefois la politique de plans aura permis de lever le tabou sur le phénomène de la violence en milieu scolaire avec une attention et une considération plus grande à l'égard des victimes.

Parallèlement à ces plans, deux textes édités en 2006 (La Circulaire n°2006-125 du 16 Août 2006 « *Lutte contre la violence. Prévention et lutte contre la violence scolaire* »¹⁶ et le *Guide pratique à l'intention des personnels de l'éducation nationale*¹⁷, sur la notion de sécurité et de « sécurisation », et sur l'importance qui est donnée aux partenariats avec la police et avec la justice) s'adressent aux personnels de l'Éducation nationale et particulier aux enseignants qui « peuvent être victimes ou témoins de faits de violence, à l'intérieur ou aux abords des établissements scolaires [...] La présente brochure est destinée à apporter à ces personnels une première information sur l'aide qu'ils peuvent recevoir et sur les démarches qu'ils peuvent ou doivent accomplir selon qu'ils sont victimes ou témoins de tels agissements [...] ». De plus, un memento conçu et rédigé par les ministères en charge de l'Éducation nationale, de la justice et de la sécurité publique intitulé « *Conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire* » apporte une information complète sur le sujet. Ces différents textes visent à apporter des réponses aux questions les plus souvent posées et un glossaire des termes juridiques utiles est consultable dans la rubrique « Violence » du site « eduscol ».

Dans ces deux textes, figurent un recensement des actes de violence en milieu scolaire et les références juridiques, en particulier la qualification pénale de ces actes et des indications de conduite à tenir pour la situation considérée. Soulignons que le titre 2.2 du memento est entièrement consacré à la question de la sécurité et stipule le partenariat avec les forces de police, les informations et signalements par le SIGNA et au procureur de la République. Le titre 2.5 revient sur la nécessité d'un partenariat avec la police et la justice et demande l'élaboration dans chaque établissement d'un « diagnostic de sécurité partagé » et d'un plan de prévention de la violence.

Ainsi ces textes utiles, accentuant la démarche de partenariat entre les différents ministères notamment, sont nécessaires dans la constitution d'un travail cohérent et efficace avec les

16 Annexe 4

17 Annexe 5

adolescents difficiles ou en difficulté mais induisent cependant un certain glissement du traitement de la violence comme délinquance. De plus je n'avais jamais parcouru ces textes avant d'entamer un travail sur le sujet et la totalité de mes collègues au collège me rapportent le même constat. Je dois avouer que beaucoup de textes institutionnels, même si nous avons l'obligation de les connaître, nous sont inconnus et nos « remèdes » relèvent tout d'abord de ce qui se fait dans notre établissement (la politique commune qui s'appuie certainement en partie sur ces textes), puis de ce que font les collègues et que nous adoptons parce que nous trouvons cela intéressant et enfin du « bricolage » personnel au quotidien.

2. La sanction des faits de violence au collège

Les manquements au travail et aux règles dans mon établissement sont très nombreux et de tous ordres : absences et retards, travail à la maison non fait, impolitesse, insultes, vols, coups, projectiles... Beaucoup d'élèves sont exclus de cours. Les relations entre élèves et adultes sont parfois tendues. Les faits de violence physique ou verbale sont également nombreux et n'ont été cette année que les seuls faits ayant suscité la convocation de conseils de discipline (depuis le mois de septembre jusqu'au mois de juillet !) dont je suis membre élu. Les motifs évoqués allaient de « frappe violemment un camarade au visage avec ses poings » à « insulte à plusieurs reprises son professeur d'anglais ; insultes et violences envers un CPE » en passant par « manque de respect envers un professeur ; a rédigé en classe un écrit avec des insultes notamment à caractère raciste ». Tous les conseils de discipline ont conduit à l'exclusion définitive sans sursis des élèves. Je ne peux évidemment que ressentir un sentiment d'échec dans ma mission de professeur au sein d'une équipe éducative qui n'a pu résoudre une situation autrement qu'en excluant l'élève de notre établissement en espérant qu'il pourrait « recommencer une scolarité sereine », plus loin du quartier. Même avec peu de recul, il m'apparaît que ces décisions, parfois nécessaires en tant qu'elles sont exemplaires, sont souvent désuètes et servent plus à essayer d'obtenir un climat scolaire acceptable que d'apporter une vraie réponse et une solution éducative à l'adolescent en difficulté. Eirick Prairat dit d'ailleurs qu' « il n'y a pas de sanctions exemplaires mais des éducateurs exemplaires ».

En revanche, en ce qui concerne les faits d'incivilité, voire de violence, qui n'ont pas induit la convocation d'un conseil de discipline, ils ont abouti le plus souvent à une inclusion (exclusion de l'élève des cours, allant d'une demi-journée à 2 jours selon les sanctions données durant l'année 2009 – 2010, mais obligation pour celui-ci d'être présent en vie scolaire et de travailler sur des devoirs donnés par les professeurs) qu'à des exclusions temporaires (exclusion de l'élève qui n'a pas le droit de se rendre dans l'enceinte du collège durant une période allant d'une demi-journée à 5 jours selon les sanctions données lors de l'année 2009 – 2010). Ainsi le fait de garder l'élève dans l'établissement et de lui donner un travail en lien avec la faute commise a été privilégié. Ceci me semble pour ma part, et dans la plupart des cas, une bien meilleure réponse que l'exclusion puisque l'élève est ici sous la surveillance d'adultes qui par le travail donné lui demandent de

réfléchir à la « faute » commise.

Les heures de retenue restent cependant une des punitions privilégiées par l'ensemble des professeurs qui veulent « sanctionner » un manque de travail ou une attitude qu'ils n'estiment pas adaptée au bon déroulement de leur cours. Pour ma part, je privilégie davantage un travail personnel basé sur une lettre d'excuses où l'élève doit expliquer les faits ou l'attitude qui a suscité cette lettre, en quoi ceux-ci étaient une infraction au règlement intérieur, l'attitude qu'ils auraient du adopter et enfin des excuses formulées de façon claire. Ceci n'est évidemment pas une solution miracle et demeure une manière de faire personnelle qui jusqu'ici a plutôt bien fonctionné au sein de mes cours. En effet, la plupart de mes élèves m'ont tout d'abord rédigé cette lettre en suivant les instructions données et dans le délai imparti (une semaine en général). Quoi qu'il en soit, il me semble évident que l'échelle des sanctions et punitions est large, dépend souvent de la pratique de chacun mais doit avant tout être cohérente avec le règlement intérieur de l'établissement.

Par ailleurs, lors de sa conférence Benjamin Moignard citait parmi les facteurs de prévention de la violence à l'école, des éléments qui me semblent en effet indispensables, comme la stabilité et les activités des équipes pédagogiques, la clarté des règles, la lisibilité de l'organisation de l'ordre scolaire, les effets du contexte communautaire (comment un établissement s'inscrit dans son environnement) ou encore le travail sur le climat scolaire et la culture d'établissement (comment on construit du vivre ensemble)¹⁸.

Il ne s'agit donc pas d'instaurer un système de gestion de la vie en commun fondé sur l'autoritarisme et la punition, car cela générerait de l'hostilité et contribuerait à la construction d'une culture d'opposition. Une culture commune remarquant la réussite et basée sur des sanctions positives telles que les encouragements et les félicitations aura également des effets positifs. La gestion de la discipline est plus efficace lorsque l'on inclut les élèves dans les processus d'élaboration de ce qui est inadmissible ou intolérable.

18 Moignard B., conférence du 15/12/2009, « *L'école et la rue : fabriques de délinquances ?* »

III. Nouvelles perspectives de travail

A. Évolution de ma pratique professionnelle d'un point de vue individuel

1. La loi et les règlements comme bases solides de l'autorité

Le professeur Philippe Jeammet a clairement expliqué lors d'une de ses différentes interventions que l'enfant avait besoin d'être écouté, d'être en confiance et d'avoir un sentiment de sécurité. C'est d'ailleurs autour de cela que l'enfant va se construire. Ainsi l'adulte doit choisir pour l'enfant, doit s'imposer et imposer ses choix tout en prenant en compte les besoins, notamment éducatifs de l'enfant, poser des limites le plus cadrées possibles et les moins discutables. De plus les choix doivent être expliqués si nous voulons leur donner du sens. L'autorité devient ainsi légitime¹⁹. Eirick Prairat²⁰ évoque quant à lui le principe de réciprocité : « mes droits sont les vôtres, mes devoirs sont les vôtres ». Si l'élève et l'enseignant sont également et officiellement soumis à une loi écrite avec des clauses communes et des clauses spécifiques, du fait de leur différence de statut, cette manifestation de la loi constitue un véritable outil de régulation de la vie collective au service d'une finalité commune explicite, et affecte une autre valeur que strictement disciplinaire au statut d'autorité de l'enseignant. Cela implique un travail à faire en commun entre les élèves et les enseignants sur ce qui pose ces limites au sein du collège, le règlement intérieur. Celui-ci a valeur de loi, règle locale certes mais conforme à l'esprit des lois, et la façon dont elle est énoncée est importante pour l'éducation citoyenne de l'élève, la construction des notions de droits et de devoirs civiques. Ceci m'a fait réfléchir sur l'approche du règlement intérieur que j'avais au collège. Tout d'abord, je me suis aperçue que je m'en servais comme outil de rappel à l'ordre pour les élèves commettant une faute et de base dans certains de mes cours d'éducation civique. Ainsi c'est dans sa dimension symbolique de représentation du maître qui rappelle à l'ordre que je m'en sers davantage. Cependant je dois aussi m'appuyer dessus dans sa dimension morale et sociale ou d'intégration culturelle. Il représente le socle des valeurs d'une communauté sans lesquelles aucune vie sociale n'est possible. Il permet le travail de transmission entre les générations, du patrimoine culturel et des connaissances. Sa mise en œuvre à l'école permet l'accès des élèves à la culture commune et au développement du sentiment d'appartenance. Cette dimension est importante pour l'intégration des valeurs morales au nom desquelles les lois, au sens juridique sont établies ; elle peut permettre à la loi d'être éprouvée par chacun comme pertinente et nécessaire. Au collège, nous avons réfléchi à cet aspect en fin d'année et nous avons décidé d'établir dans un premier temps une charte en dix points reprenant les éléments essentiels du règlement afin que ceux-ci soit plus facilement compris et appliqués par les élèves. Cette charte sera affichée dans chaque salle de classe. Par ailleurs, à chaque rentrée scolaire, les professeurs

19 Jeammet P., table ronde du 20/10/2009, « *L'enfant et l'adolescent au regard du droit, de l'éducation et des soins* »

20 Prairat E., conférence du 19/01/2010, « *Qu'est-ce qu'une sanction éducative ?* »

principaux font une lecture du règlement avec leurs élèves afin de rappeler les règles du collège. Pour cette rentrée, j'ai demandé une heure supplémentaire avec la classe de 3^e dont je suis professeur principal, afin d'établir avec les élèves eux-mêmes une charte en quelques points basés sur ce règlement. Il m'apparaît important que les élèves eux-mêmes fassent ce travail pour qu'ils puissent à leur tour en intégrer les dimensions juridique, symbolique, morale et sociale. De même, il me semble important d'utiliser davantage le règlement de mon collège comme texte de référence dans mes cours d'éducation civique, j'entends par là le texte qui représente la règle de droit. Il me semble que ce sont des mesures importantes qui peuvent être efficaces dans un travail global de lutte contre les faits de violence au sein de mon collège.

2. Vers une évolution de mes pratiques en tant que professeur principal

La mission de professeur principal s'exerce au quotidien avec sa classe par un suivi attentif de la scolarité, de l'orientation et du comportement des élèves -un recadrage avec l'élève en présence de ses parents quand le travail scolaire ou le comportement le justifient- mais aussi par l'écoute des problèmes que ceux-ci viennent partager. Il a, à mon sens, un statut particulier dans la représentation que les élèves se font des adultes au sein du collège. En effet, ce statut est le plus souvent la garantie d'une assise de l'autorité. Celle-ci se fait d'ailleurs naturellement, sans jouer des menaces de sanction, les élèves n'oublient généralement pas que le professeur principal est celui qui mène la cadence lors des conseils de classe et remet le bulletin aux parents. Cette posture de référent de la classe est donc une carte maitresse dans le jeu de l'autorité mais fait aussi du professeur la personne à qui les élèves viennent se confier, parler de leurs problèmes tant au sein du collège que personnels. Et c'est en cela que je dois faire évoluer mes pratiques. Je me pense être à l'écoute de mes élèves, prête à les aider dès que cela s'avère nécessaire mais je pense aussi que je cherche trop à tout contrôler et que je ne leur laisse pas assez de marge de manœuvre. En effet, je pose des limites strictes, sanctionne rapidement quand les élèves ne suivent pas la règle mais je ne pense pas suffisamment à créer des situations éducatives au sens où Philippe Meirieu²¹ l'entend. En effet, pour lutter plus efficacement contre les faits de violence, il ne faut pas seulement expliquer à l'élève ce qui est « bien » et ce qui est « mal » mais il doit aussi le comprendre par lui-même. Je dois ainsi, tout en gardant à l'esprit que poser des limites claires est indispensable, leur laisser plus d'espace de liberté, espace où je dois « différer » et laisser à l'élève le temps de penser l'acte violent et ses conséquences. A toutes les étapes de leur scolarité, les jeunes ont à apprendre à surseoir à la violence, à différer les satisfactions immédiates, à coopérer avec les autres, à assumer des responsabilités à leur mesure, bref, à se conduire en collectivité et devenir des citoyens. Cela implique pour moi d'accepter les élèves comme ils sont, et non comme je les avais imaginés, de ne plus m'offusquer qu'ils n'aient pas intégré les normes et

21 Meirieu P., conférence du 20/10/2009, « *L'enfant et l'adolescent au regard du droit, de l'éducation et des soins* »

règles avant l'entrée à l'école et d'assumer le fait qu'ils soient aussi là pour les acquérir, tout en ayant confiance dans leurs capacités à apprendre, à évoluer dans le bon sens. Cette posture requiert que je fasse preuve à la fois d'une capacité d'écoute bienveillante, qui ne peut être du seul ressort des conseillers d'éducation et des assistantes sociales, et de davantage d'empathie afin de comprendre leur logique ainsi que d'une capacité à soutenir la conflictualité inhérente à toute relation éducative.

De plus, l'idée d'avoir des « élèves médiateurs » au sein de la classe me semble intéressante à creuser et à tester. Un médiateur est un tiers impartial, sans autre pouvoir que « l'autorité » que lui reconnaissent les partenaires, qui peut aider à la résolution de conflits en amont des faits de violence qu'ils entraînent généralement. Cette expérience a déjà été menée et il apparaît que les élèves formés à la médiation sont nettement plus performants quant à leurs habiletés sociales et à la résolution de conflit. Les élèves perturbateurs, contrairement aux idées reçues peuvent être d'excellents médiateurs. Chaque année des délégués de classe, titulaires et suppléants, sont élus par leurs camarades. Les délégués titulaires ont un rôle plus important qui consiste à être un intermédiaire entre les professeurs et la classe dans la transmission des informations, à être des représentants de leurs camarades aussi bien au quotidien que lors des conseils de classe mais aussi des élèves qui ont un devoir « d'exemplarité » vis à vis de leurs camarades tant dans l'attitude que dans le travail. Évidemment ce dernier rôle n'est pas toujours de mise puisque beaucoup d'élèves se font élire car ils sont populaires et qu'une telle élection est un moyen d'affirmer cette popularité. Néanmoins, ils sont souvent de bonne volonté et s'avèrent être des « bras droits » efficaces pour le professeur principal. Les délégués suppléants, sont souvent relégués au second plan et leur donner ce rôle de médiateur pourrait les valoriser et aider à la résolution des conflits intestins à la classe. Évidemment, ces élèves médiateurs devront toujours s'en référer à leur adulte référent, le professeur principal, qui les supervise et les soutient. De plus, un cadrage précis du rôle de « médiateur » devra être fait afin d'éviter tout débordement et toute prise autoritaire de pouvoir par ces élèves sur leurs camarades. Ceci ne peut évidemment pas remplacer la gestion de la discipline déjà en place mais peut la compléter, participer à l'instauration d'une culture pacifiste, permettre de réduire la violence et de renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

3. Une ouverture plus grande de la salle de classe aux partenaires

Le DU m'a permis de comprendre que je ne pouvais et ne devais pas résoudre seule les problèmes notamment de violence dont je suis témoin. Il est difficile parfois de demander de l'aide aux collègues ou à la direction car ceci s'apparente à un aveu de faiblesse, de même qu'il est souvent compliqué de chercher des partenaires dans la résolution des conflits et des faits de violence au sein de la classe. Ce travail en équipe, en réseau me semble désormais essentiel tant pour les « éducateurs » que nous sommes que pour les élèves et adolescents difficiles ou en difficulté que nous devons aider et à qui nous devons apporter des solutions. L'idée de faire venir

les partenaires au sein de ma classe, qui n'est certes pas nouvelle mais encore trop peu exploitée, me semble en premier lieu plus simple que le fait de déplacer la classe vers ces mêmes partenaires, et ensuite très intéressante, au sens où les élèves apprécient ces interventions et y sont sensibles.

En tant que professeur principal, je dispose de dix heures de vie de classe à organiser comme bon me semble dans l'année. Trois sont généralement consacrées à la préparation des conseils de classe mais les autres heures servent le plus souvent à discuter avec les élèves sans une vraie préparation préalable. Ces heures peuvent donc être l'occasion de faire intervenir des éducateurs et notamment des éducateurs de rue, déjà présents dans le quartier. Deux d'entre eux sont venus cette année, se présenter rapidement auprès des classes du collège. Les faire intervenir dans le cadre de ces heures sur des sujets tels que la violence à l'école me semble être pertinent. De même, en tant que professeur d'éducation civique, je peux faire intervenir des partenaires extérieurs pour donner du sens à mes cours. Je travaille déjà en partenariat avec deux associations humanitaires, qui interviennent lors de mes cours sur la solidarité. Mais il serait sûrement envisageable de faire intervenir un magistrat ou un agent de police quand nous abordons des sujets tels que les droits et devoirs des enfants, ou un élu lorsque nous parlons du Plan de Rénovation Urbaine visant à améliorer le quartier ou encore lorsque nous étudions la citoyenneté de l'élève dans sa commune. Les programmes d'éducation civique me semblent donc offrir une multitude d'occasions de faire venir de nombreux partenaires devant les élèves, dans la classe, afin de les sensibiliser autrement à des sujets comme la lutte contre la violence à l'école.

B. Vers un travail plus ouvert au partenariat au sein du collège ?

1. De l'équipe éducative à la communauté scolaire

Bien sûr, nous rêvons d'une école plus abritée des fureurs du monde, où domineraient les relations de confiance et un sentiment de sécurité, conditions pour qu'y soit transmis et reçu le meilleur patrimoine de l'humanité, dont nous sommes collectivement dépositaires et redevables. C'est à cette condition initiale, et au nom de la société qu'elle représente, que l'école peut faire exister socialement ses élèves. L'école n'est donc pas un lieu où chacun serait libre d'ignorer les autres et ne viendrait que pour choisir, parmi les apprentissages, les codes sociaux et la culture, les seuls morceaux dont il estimerait avoir besoin. L'école est le lieu où la communauté organise le passage du statut d'enfant d'une famille et de sujet individuel au statut de sujet social et politique, vivant au sein d'une communauté qui doit comprendre que la violence ne résout en rien les conflits et ne sera jamais une solution.

Malgré les injonctions officielles à travailler en équipe, l'enseignement du second degré souffre d'un cloisonnement et d'un manque de liens de coopération entre les différentes fonctions dans un établissement. Dans mon collège, l'équipe éducative est essentiellement constituée de jeunes professeurs menant régulièrement des projets communs mais il me semble qu'elle devrait encore davantage, se penser comme communauté scolaire. La notion de communauté scolaire est définie

par Guy Demaire comme « un groupe social caractérisé par le fait de vivre ensemble ». Selon l'auteur, ce groupe fonctionne comme une entité d'apprentissage de valeurs au service des élèves. Philippe Maubant interroge les conditions dans lesquelles ce groupe social peut constituer une communauté apprenante et, plus spécialement, une communauté d'apprentissage de la citoyenneté. La première condition concerne l'identification des savoirs à apprendre, relatifs à la citoyenneté. Les objets et principes du droit, tels qu'ils sont définis par les travaux de François Audigier et de ses collaborateurs, peuvent servir de cadre de référence pour circonscrire ces savoirs et les inscrire dans les curriculums scolaires. La deuxième condition concerne les valeurs du groupe qui doivent être identifiées de façon claire par tous les membres de la communauté éducative : « l'éducation à la citoyenneté peut être l'occasion de transformer une communauté éducative en communauté apprenante ». Ces deux conditions ne sont pas séparées l'une de l'autre et il convient d'étudier attentivement les liens qui les unissent. Pour établir cette cohérence, la communauté scolaire doit être pensée comme un ensemble d'acteurs qui interagissent selon des règles ayant une fonction de protection et de régulation de la vie scolaire. Maîtres et élèves font partie de cette communauté et sont soumis à des règles communes même si chacun y occupe une place différente et si certaines règles sont spécifiques. Ainsi, en tant qu'elle est un élément de régulation de la vie scolaire, elle semble être un moyen de prévention et de lutte efficace contre les faits de violence au sein de l'établissement.

2. Pistes possibles de travail en réseau

Philippe Meirieu évoquait l'importance que chacun fasse ce qui relève de sa fonction mais aussi la nécessité d'un travail fait ensemble. Pour lui un partenariat éducatif est la construction collective de situations²². Dans les institutions spécialisées, des réunions régulières permettent aux membres des équipes pluriprofessionnelles de confronter leurs points de vue. Une telle réunion ne se produit au collège que lorsqu'il s'agit de traiter d'un cas particulier d'élève qui relève de plusieurs institutions. Aussi, nous avons décidé au sein de mon établissement d'organiser à partir de cette année une réunion trimestrielle où se réuniraient l'ensemble des personnels adultes de l'établissement (des enseignants à la direction, en passant par les membres du pôle social et santé, les membres de la vie scolaire ou encore le personnel ATOSS) afin d'y soulever collectivement tout ce qui pose problème. Les faits de violences pourront ainsi être discutés collectivement et des actions être pensées par l'ensemble des professionnels.

De plus, les mesures d'inclusion que j'ai abordées dans la partie consacrée aux sanctions sont un moyen d'exclure l'élève des cours en raison d'un comportement inacceptable mais de le garder au sein de l'établissement, en vie scolaire, afin de le surveiller et de le faire travailler. Selon la raison de cette inclusion, faire intervenir un éducateur exerçant dans une association du secteur pourrait être constructif, afin de travailler différemment avec l'élève, de lui apporter un discours autre que celui des membres de l'équipe pédagogique. Évidemment ceci ne peut se faire que sous le

22 Meirieu P., conférence du 15/06/2010, « Accompagner, punir, instruire »

couvert d'une convention établie entre l'établissement et l'association et je ne peux en rien décider de ce genre de partenariat mais il me semble que ceci peut être une piste de travail en réseau intéressante.

De même lors des ateliers, notre premier constat a été de dire que travailler ensemble est difficile d'abord parce que nous ne nous connaissons pas. En effet, comment travailler avec les autres institutions intervenant auprès des adolescents difficiles ou en difficulté si nous ne connaissons pas leur existence ? J'ai ainsi décidé, avec l'adulte relais de mon établissement qui bénéficie d'une bonne connaissance du réseau social du secteur, d'établir dès la rentrée, une fiche pratique où figureraient le nom, les compétences et les coordonnées d'un maximum d'instances locales (associations, personnels référents de la police et de la gendarmerie, ASE, instances de jeunes de la commune...). Ceci permettra aux enseignants et aux autres adultes de l'établissement de connaître les ressources humaines avec lesquelles ils peuvent travailler.

Conclusion

La violence à l'école et le climat scolaire sont une des préoccupations majeures des milieux éducatifs et de la recherche. Les données officielles bien que constituant une base de travail intéressante sont imparfaites et ne donnent qu'un aperçu de la réalité du phénomène.

La situation des collèges est nettement moins bonne que celle des écoles élémentaires. Le nombre de victimations n'a pas augmenté et a même diminué dans certains établissements. Ceci dit, les victimes sont agressées plus fortement et plus souvent. L'ethnisation de la violence en milieu scolaire et la fracture sociale vont en augmentant dans les établissements défavorisés. Si les élèves sont les premières victimes de la violence à l'école, les enseignants ne sont pas toujours épargnés, ce qui entraîne un sentiment d'insécurité plus important. Les violences les plus courantes restent de l'ordre de la violence verbale, des bousculades et l'effet cumulatif des désordres sont une source de stress chronique, ainsi que les différends entre adultes membres des équipes éducatives.

Les différentes actions menées en France depuis les années 1990, basées sur les axes de l'éducation, la prévention et la répression, ont été lancées sous forme de plans ministériels. Dans une logique de sécurisation, la revendication et les mesures portent sur le quantitatif : l'augmentation des moyens de surveillance, de suivi, d'encadrement... du nombre d'adultes dans les établissements scolaires. La politique de prévention de la violence reste vague. D'une part, elle fait comme si l'école pouvait effectivement garantir la transmission « des valeurs de notre société » supposant ces valeurs communément admises et l'intériorisation de celles-ci, générale. Les effets de ce type de politique sont contrastés et les résultats de leur évaluation soulignent que, outre les moyens supplémentaires accordés, il est nécessaire d'orienter les efforts vers un plus grand travail en équipe, la stabilisation des personnels, un partenariat plus important entre les différentes institutions gravitant autour des jeunes.

Bibliographie

Ouvrages principaux :

- Blaya C., *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, 2006, Paris, Armand Colin
- Sirota A., dir, *Violence à l'école, Des violences vécues aux violences agies*, 2008, Bréal

Ouvrages et articles secondaires :

- Cedelle L., *Incidents en hausse, mais difficiles à recenser*, Le Monde, 19 avril 2008
- Debardieux E., et al, *La violence en milieu scolaire*, 1999, Paris, ESF
- Héritier F., *De la violence II*, 1996, Paris, Odile Jacob
- Lepoutre, *Cœur de banlieue*, 1997, Paris, Odile Jacob
- Meirieu P. et Guiraud M., 1997, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon
- Montandon C., *L'éducation du point de vue des enfants*, 1997, Paris, L'Harmattan
- Sirota A., 2007, Croyance et défiance au lieu du désir d'émancipation, Groupe et liens de croyances, *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, n°49, p. 77-95

Conférences qui m'ont le plus servi :

Chambry J., conférence du 16/03/2010, « *Conduites à risque, passages à l'acte et soins sous contrainte* »

Jeammet P., table ronde du 20/10/2009, « *L'enfant et l'adolescent au regard du droit, de l'éducation et des soins* »

Lagrange H., conférence du 13/04/2010, « *Les enjeux de la socialisation des adolescents dans les quartiers d'habitat social* ».

Le Breton D., conférence du 17/03/2010, « *Marques du corps et conduites à risque à l'adolescence : approche anthropologique* ».

Meirieu P., conférence du 20/10/2009, « *L'enfant et l'adolescent au regard du droit, de l'éducation et des soins* »

Meirieu P., conférence du 15/06/2010, « *Accompagner, punir, instruire* »

Moignard B., conférence du 15/12/2009, « L'école et la rue : fabriques de délinquances ? »

Prairat E., conférence du 19/01/2010, « Qu'est-ce qu'une sanction éducative ? »

ANNEXES

Annexe 1 : Exemple de travail rendu par un élève de 5^e, répondant à la question : « La violence à l'école, c'est quoi pour toi ? »

La violence à l'école, pour moi, ce sont les bagarres, les vols et les racketts, mais surtout les grands mots.

* Les bagarres sont souvent présentes pour cause de jalousie, et surtout lorsqu'une personne veut avoir raison. Elles se déclenchent aussi par le manque de surveillance à l'école. Des surveillants sont tous groupés, alors que si ils se mettaient un peu partout, la violence prendrait fin.

Le petit ⊕, c'est que il manque de discipline : lorsqu'elle a lieu, tout le monde (les élèves) viennent, se rassemblent et crient : vas-y, fait la saignée, au lieu de « balancer » au surveillant. Car si on les abalances, on risque de se faire taper.

* Les vols de matériel, pour moi, c'est de la violence ; car quand on demande le matériel volé, on commence à nous faire des grands gestes, à nous injurier. Hier, ça fait 35 fois que l'on me vole mon matériel, je n'ai rien dit 35 fois. Hier la 35^{ème} fois, je lui ai redemandé, mais elle m'a injurié. Alors, je ne la touche et je laise courir. Ma tante à même fait une lettre pour M^{me} BARDON, mais je ne l'ai pas donné, car après, je savais qu'il allait avoir des représailles, et je le sais encore. Ça m'énerve car les profs ne s'aperçoivent de rien, c'est T^{me} qui c'est aperçue que Tracy prenait les gens pour ses esclaves.

* Les racketts aussi sont de la violence, car si on ne leur donne pas de bien, ils nous menacent, et nous **TUENT**. On nous dit qu'il faut le dire, mais après, il y a encore et toujours les représailles.

Annexe 1 : Exemple de travail rendu par un élève de 3^e, répondant à la question : « La violence à l'école, c'est quoi pour toi ? »

La violence à l'école :
c'est quoi pour toi ?

Pour moi, la violence à l'école c'est à partir du moment où des personnes commencent à s'insulter, comme par exemple des injures raciales. La violence c'est quand aussi certaines fois sa en arrive aux mains.

Ceux qui sont le plus victime de la violence sont les jeunes qui ne s'affirment pas ou qui sont assez timide. En général ils sont persécuter par ceux qui ont une grande bande d'amis et se sentent invincibles.

Il y en a aussi qui se font violenter à cause de leur tenu vestimentaire nous sommes plus jugé par ce qu'on est visuellement que par ce qu'on est vraiment.

Annexe 2 : Liste des items pris en compte par SIGNA

Liste des items pris en compte par le logiciel SIGNA	
1. Evénement	Inconnu
Bizutage	Autre
Insultes ou menaces graves	4. Victime
Racket ou tentative, extorsion de fonds	Aide éducateur
Violences physiques à caractère sexuel	ATOS/ATSEM
Violences physiques avec arme ou arme par destination	Conseiller principal d'éducation
Violences physiques sans armes	Enseignant
Fausse alarme (incendie, bombe)	Personnel de direction
Intrusion de personnes étrangères à l'école ou l'EPLE	Personnel médical, infirmier et social
Jet de pierre ou autres projectiles	Personnel de l'institution scolaire extérieur à l'école
Port d'arme à feu	Surveillant
Port d'arme autre qu'arme à feu	Elève
Tentative d'incendie	Groupe d'élèves
Dommages aux locaux	Famille d'élève
Dommages au matériel de sécurité	Personnes extérieures à l'école
Dommages au matériel autre que le matériel de sécurité	Inconnu
Dommages aux biens personnels autres que véhicules	Sans objet
Dommages aux véhicules	autre
Incendies	5. tranche d'âge (auteur et victime)
Tags	inférieure à 6 ans
Vol ou tentative de vol	de 6 à 8 ans
Suicide	de 9 à 11 ans
Consommation de produits stupéfiants	de 12 à 14 ans
Trafic de produits stupéfiants	de 15 à 17 ans
Trafics divers autres que de produits stupéfiants (recol.)	18 ans et plus
Autres faits graves	inconnue
2. Motivation	sans objet
raciste	6 sexe (auteur et victime)
antisémite	masculin
autre ou inconnue	féminin
sans objet	non renseigné
3. Auteur	7 lieux
Aide éducateur	abords immédiats de l'établissement
ATOS/ATSEM	atelier
Conseiller principal d'éducation	CDI/BCD
Enseignant	Circulations
Personnel de direction	Cour de récréation
Personnel médical, infirmier et social	Internat
Personnel de l'institution scolaire extérieur à l'école	Installations sportives
Surveillant	Lieux de stage
Elève	Locaux administratifs
Groupe d'élèves	Parking
Famille d'élève	Restaurant scolaire
Personnes extérieures à l'école	Salle de cours
	Salle des professeurs
	Salle d'études
	Salle de foyer/maison du lycée
	Sorties éducatives/séjours
	Vestiaires

Taillies	9. Signalement
Transport scolaire	9.1 services sociaux du Conseil général :
Trajet individuel entre école et domicile	pas de signalement
Autre	signalement effectué
8 Dépôt de plainte	9.2 Police/ gendarmerie :
8.1 De l'institution :	pas de signalement
pas de dépôt de plainte	signalement effectué
dépôt de plainte	9.3 Justice :
8.2 personnel E.N :	pas de signalement
pas de dépôt de plainte	signalement effectué
dépôt de plainte	10. Suite interne
8.3 élève ou famille :	mesure alternative au conseil de discipline
pas de dépôt de plainte	conseil de discipline d'établissement
dépôt de plainte	conseil de discipline départemental

Le logiciel SIGNA retrouve cette représentation qui place le racisme et l'antisémitisme dans ses items au titre de « motivation ».

Annexe 3 : Bilan émanant de SIGNA en 2005 – 2006

note d'information

www.education.gouv.fr

Dans une année scolaire marquée par les violences dans les banlieues et les manifestations contre le CPE (contrat première embauche), le nombre moyen de signalements par établissement public est resté à peu près stable, mais il a augmenté de 7 % dans les établissements de l'éducation prioritaire. Les incendies et les jets de pierres ou autres projectiles ont très fortement progressé, alors que les signalements par les chefs d'établissement de consommations et de trafics de stupéfiants ont continué de diminuer. Les actes à motivation raciste et antisémite sont toujours en baisse. Sur une plus longue période, on observe une augmentation des atteintes à autrui et une exposition plus grande des personnels, surtout des enseignants. Parallèlement, la proportion d'incidents donnant lieu à suite interne a augmenté de près de 10 points depuis 2002-2003, alors que le taux de plainte est passé de 7 % à 5 %.



Les actes de violence recensés dans SIGNA en 2005-2006

Trois établissements sur quatre du second degré public ont répondu à l'enquête et ont déclaré, au cours de l'année 2005-2006, 82 000 incidents de violence grave. Ceci représente 14 incidents par établissement répondant ou encore 2,5 incidents pour 100 élèves sur l'ensemble de l'année scolaire. Le nombre moyen d'incidents par établissement répondant englobe une hausse de 0,5 % par rapport à 2004-2005, alors que le taux de réponse moyen progresse de 1 point pour atteindre 74 %. Cet indicateur a connu des évolutions différentes selon les types d'établissements considérés : baisse pour les

lycées, mais plus marquée pour les lycées professionnels que pour les lycées généraux ou technologiques (- 4 % contre - 2 %), et, au contraire, hausse de 1 % pour les collèges. Une très forte augmentation (+ 14 %) est enregistrée pour les établissements régionaux d'enseignement adapté. La baisse observée pour les lycées doit être interprétée en tenant compte du nombre anormalement faible d'incidents qu'ils ont déclarés en mars-avril 2005, période marquée par les manifestations contre le contrat première embauche qui avaient entraîné la fermeture ou le blocage plus ou moins long de nombre

notamment en ce qui concerne les insultes, menaces et violences physiques sans arme qui constituent toujours plus de la moitié des incidents recensés. C'est pourquoi les comparaisons entre établissements - et à fortiori les palmarès - en regard de la violence - établies à partir de ces données, ne sauraient avoir de sens, surtout si elles se fondent sur un nombre très d'actes signalés, sans prendre en compte ni le nombre des actes (alors qu'ils se relèvent pas tous du même degré de violence) ni d'élèves, mais également la vie des établissements, et leurs personnels et de leurs élèves et, au moins, les attitudes de l'établissement. Comme les précédentes, cette note présente des données globales qui permettent de faire un point sur les grandes tendances de la violence à l'école et de ses évolutions pour apprécier l'effet des plans de prévention et de moduler les orientations et les moyens.

d'établissements de ce type. En excluant mars-avril des calculs, le baisse du nombre moyen de signalements pour les lycées professionnels par rapport à 2004-2005 n'est plus que de 1,5 % et celle pour les lycées généraux et technologiques de 3,5 %.

Il n'en demeure pas moins qu'après la hausse de 10 % enregistrée en 2003-2004, le nombre moyen de signalements est resté plutôt stable durant ces trois dernières années scolaires. On observe cependant une tendance modérée à la hausse pour les collèges et, à l'inverse, une diminution assez marquée pour les lycées généraux et technologiques (tableau 1). La concentration des signalements demeure élargie, comme cela est observé depuis la mise en place de SIGNA : en 2005-2006, les 10 % d'établissements qui ont signalé le plus d'incidents en ont déclaré 48 % du total et les 5 % qui en ont déclaré le plus 33 %. Cet indicateur global du nombre de signalements marque des évolutions différentes selon le type d'incident considéré et l'on ne saurait s'en contenter.

Fortes augmentations des incendies et tentatives d'incendie, alors que la baisse des signalements relatifs aux consommations et aux trafics de stupéfiants s'est poursuivie

En 2005-2006, les violences physiques sans arme et les insultes ou menaces graves sont restées les deux actes les plus fréquents et ont représenté 55 % de l'ensemble des signalements. Ces deux actes ont progressé modérément par rapport à 2004-2005 : + 3 % et + 1 % respectivement. Les inciviles ou menaces graves augmentant pour la troisième année consécutive (tableau 2).

Les actes qui ont connu les hausses les plus importantes sont des atteintes aux biens ou à la sécurité : ainsi, le nombre d'incendies a progressé de 80 % par rapport à l'année précédente, cela des tentatives d'incendie à 40 % de celui des jets de pierres ou autres projectiles de 20 %. L'augmentation de ces trois actes peut être liée, en toute probabilité, aux violences dans les banlieues en novembre 2005 aux manifestations contre le contrat première embauche en mars et avril 2006. Les ports d'arme autre

Tableau 1 - Nombre moyen de signalements par type d'établissement entre 2001-2002 et 2005-2006

Type d'établissement	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Évolution par rapport à 2004-2005 (en %)
Lycée général et technologique	10,01	9,37	10,60	10,20	9,36	- 8,2
Lycée professionnel	15,47	12,35	14,04	14,52	14,34	- 1,6
Collège	10,29	13,24	14,55	14,66	14,87	1,4
AREA	20,29	13,24	14,06	17,25	19,46	12,8
Total	14,07	12,94	13,76	13,86	13,95	0,5
Taux de réponse	70 %	71 %	73 %	72 %	74 %	2 %

Tableau 2 - Évolution des signalements par type d'acte entre 2004-2005 et 2005-2006

Type d'acte	Nombre total	%	Évolution du nombre moyen de signalements par rapport à 2004-2005 (en %)
Violences physiques sans arme	24 393	29,7	3,4
Insultes ou menaces graves	21 334	26,0	1,1
Violences physiques avec arme ou arme par destination	1 811	2,0	- 4,4
Fautes graves, consommation de produits	1 533	1,9	- 4,1
Violences physiques à caractère sexuel	1 052	1,3	- 10,8
Stupéfiants	338	0,4	- 11,8
Total atteintes à la personne d'autrui	53 755	63,2	1,6
Jet de pierres ou autres projectiles	2 759	3,4	22,5
Tentative de consommation de stupéfiants à l'établissement	1 584	2,3	- 0,2
Fausse alarme	1 589	1,9	4,7
Tentative d'incendie	782	1,0	40,2
Fait d'arme autre qu'arme à feu	729	0,9	10,3
Fait d'arme à feu	35	0,0	- 14,5
Total atteintes à la sécurité	7 014	8,5	33,2
Vol ou tentative	7 022	8,6	- 14,5
Dommages aux locaux	3 042	3,7	- 2,3
Tags	1 553	1,9	- 14,2
Dommages au matériel autre que le matériel de sécurité	1 239	1,6	- 16,2
Dommages aux véhicules	1 298	1,5	- 3,3
Dommages aux biens personnels autres que véhicules	863	1,2	0,2
Incendies	369	0,4	81,4
Total atteintes aux biens	19 200	23,4	8,7
Consumation de stupéfiants	1 311	1,6	- 24,6
Tentative de suicide	426	0,5	- 1,8
Trafic de stupéfiants	423	0,5	- 32,3
Trafic d'arme autre que de stupéfiants	137	0,2	- 17,3
Suicide	27	0,0	41,1
Total autres faits de violence ou d'atteintes à la sécurité	2 389	2,9	- 22,1
Autres faits graves	5 706	7,0	0,0
Essais de actes	32 064	39,3	0,5

Lecture : en 2005-2006, les violences physiques sans arme ont été recensées en 2005-2006, ce qui représente 26 % de l'ensemble des signalements de l'année. Cet acte a enregistré un nombre moyen par établissement une hausse de 3,4 % par rapport à 2004-2005.

Tableau 3 - Évolution des atteintes à la personne d'autrui et des atteintes aux biens depuis 2002-2003

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Atteintes à la personne d'autrui	50,8 %	62,7 %	60,9 %	67,2 %
Atteintes aux biens	7,5 %	8,3 %	8,4 %	8,5 %
Lecture : en 2005-2006, les établissements répondant à l'enquête ont déclaré en moyenne 7,5 incidents à la personne d'autrui, ce qui représente 67,2 % de l'ensemble des signalements.	22,4 %	21,3 %	21,3 %	19,4 %
Atteintes aux biens	2,5	2,9	3,0	2,7

Tableau 4 - Évolution des proportions d'incidents ayant pour victime des élèves et des personnels depuis 2002-2003

% d'actes ayant pour victime	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
un membre du personnel de l'établissement	20,6	25,0	28,3	23,5
un élève ou groupe d'élèves	28,4	19,6	48,0	46,1

maître) dans l'ensemble des signalements ne cesse de diminuer, alors que celle des atteintes à la personne d'autrui augmente régulièrement chaque année d'environ 0,4 point (tableau 3). Ainsi, alors que les premières représentaient 22,4 % de l'ensemble des signalements en 2002-2003, elles n'en ont plus représenté que 19,4 % en 2005-2006, dans le même temps la part des atteintes à autrui a progressé de un point et demi pour s'établir à près de 61 % en 2005-2006.

En niveau, le nombre moyen d'atteintes à la personne d'autrui progresse chaque année depuis trois ans : en 2005-2006, les établissements ont déclaré en moyenne 8,5 actes de ce type, contre 7,5 en 2002-2003, ce qui représente une hausse de 14 %. L'augmentation a été plus marquée pour les insultes ou menaces graves (+ 19 % en nombre moyen) que pour les violences physiques (+ 11 %) ; ces dernières sont de plus restées

victime un membre du personnel selon sa fonction. Seuls les personnels ATOS-ATSEM apparaissent moins exposés à la violence en 2005-2006 qu'ils ne l'étaient en 2002-2003 : le nombre moyen d'incidents dont ils ont été victimes a reculé d'environ 10 % entre ces années. Ce nombre moyen a augmenté de près de 20 % pour les personnels médecins, infirmiers ou sociaux, mais, en valeur absolue, le nombre d'incidents dont ils ont été victimes est peu élevé (160 incidents en 2005-2006).

La hausse du nombre moyen d'incidents dont ont été victimes les personnels de direction est modérée (+ 8 %) comparée à celle qui a touché les enseignants (y compris les aides-éducateurs), les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les enseignants : pour ces trois catégories de personnel l'augmentation est en effet de l'ordre de 25 %. Cependant, alors que pour les surveillants et les CPE la tendance à la hausse s'est nettement infléchie en 2005-2006, elle s'est au contraire renforcée pour les enseignants : + 7 % pour ces derniers par rapport à 2004-2005, contre + 3 % pour le CPE et + 1,5 % pour les surveillants.

Les types d'actes dont sont victimes les enseignants varient peu en revanche, bien que l'on note une augmentation régulière depuis quatre ans des autres faits graves, c'est-à-dire des incidents qui ne peuvent être classés par un des vingt-six postes de la

Tableau 5 - Évolution du nombre moyen de signalements par établissement selon le type de victime depuis 2002-2003

Type de victime	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	Évolution par rapport à 2002-2003 (en %)
Enseignant	2,05	2,3	2,44	2,61	27
Surveillant, aide-éducateur	0,62	0,69	0,76	0,78	25
Personnel de direction	0,31	0,31	0,33	0,33	0
Conseiller principal d'éducation	0,24	0,28	0,29	0,30	27
AIDES-ÉDUCATEUR	0,11	0,11	0,11	0,10	- 12
Personnel médical, infirmier et social	0,02	0,02	0,02	0,02	19
Ensemble des personnels de l'établissement	3,25	3,72	3,92	4,13	33

Tableau 6 - Évolution de la part de plaintes pour les incidents ayant eu pour victime un enseignant ou un enseignant et comme victime depuis 2002-2003

% de plaintes de l'administration ou du personnel	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
lorsque la victime est un enseignant	20,1	15,3	17,8	17,0
lorsque la victime est un enseignant	17,8	17,4	18,0	15,6

technologie (logs portant atteintes à la vie privée, « happy slapping », etc.). Mais l'acte auquel les enseignants restent les plus exposés est l'insulte ou la menace : 7 incidents sur 10 dont ils sont les victimes sont de cette nature. Très récemment, les violences physiques sans arme (7,5 % des actes) apparaissent en seconde position. Les vols ou tentatives de vol ont représenté 4,5 % de l'ensemble des incidents, les dommages aux véhicules et les jets de pierre ou autre projectile environ 4 % chacun. Tous les

l'évolution est limitée à l'insulte ou à la menace sans atteintes visées des personnels ou des enseignants. Le taux de plainte des personnels ou de leur administration victimes d'actes de violence ne cesse de diminuer depuis trois ans comme le montre le tableau 6.

On peut avancer l'hypothèse que le rapprochement entre les chefs d'établissement et les services de police ou de gendarmerie se traduit par un recours de plus en plus fréquent à des actions moins formelles que la plainte. Ce résultat est cependant surprenant dans un contexte de plus grande exposition des personnels et, notamment, des enseignants à la violence.

Les actes à motivation raciste ou antisémite continuent de diminuer fortement.

Durant le premier semestre ci 2005, le nombre d'actes à motivation raciste avait reculé de 11 % par rapport au premier semestre 2004 et celui des actes de grandissement se traduit par un recours de plus en plus fréquent à des actions moins formelles que la plainte. Ce résultat est cependant surprenant dans un contexte de plus grande exposition des personnels et, notamment, des enseignants à la violence.

Les atteintes à autrui de plus en plus fréquentes, alors que la part des atteintes aux biens est en diminution.

Depuis 2002-2003, la part des atteintes aux biens (dont les vols représentent près de la

Une nette augmentation du nombre moyen de signalements pour les établissements de l'éducation prioritaire

Les établissements situés en zone ou réseau d'éducation prioritaire ont vu leur nombre moyen de signalements progresser de 7 % en 2005-2006, alors qu'une légère baisse (- 2 %) était enregistrée pour ceux ne faisant pas partie de ce dispositif. Les établissements situés en zone urbaine sensible (ZUS) et ceux faisant partie du plan de prévention contre la violence ont également connu des évolutions plus défavorables que les autres (tableau 8). Parmi ces établissements situés dans des zones reconnues comme difficiles, seuls les établissements classés sensibles ont enregistré une baisse -merveille- de leur nombre de signalements entre ces deux années. Ces établissements sont toutefois peu nombreux (170) et leur nombre moyen de signalements reste très élevé, supérieur même à celui des établissements classés en ZEP-REP ou en ZUS.

Pour les collèges, l'écart entre le nombre de signalements de ceux situés dans des zones reconnues comme difficiles et les autres ne s'est pas réduit depuis 2002-2003.

La situation des collèges situés dans des zones reconnues difficiles ne s'est pas améliorée depuis trois ans : l'écart entre leurs nombres de signalements et celui des autres collèges aurait même tendance à se creuser.

Tableau 9 - Évolution du nombre moyen de signalements pour les collèges selon leur situation

Situation	Nombre de collèges concernés	Nombre moyen d'incidents			
		2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
ZEP	1 168	21,7	24,0	24,2	26,8
Hors ZEP	4 121	13,9	11,7	12,0	11,8
ZUS	485	2,0	2,1	2,0	2,2
Hors ZUS	4 741	24,0	22,2	22,0	22,1
Plan violence	364	11,9	13,0	13,7	13,3
Hors plan violence	4 862	2,1	2,7	2,1	2,2
Classé sensible	108	18,7	24,2	23,4	24,3
Hors classé sensible	5 112	12,8	13,8	14,0	14,3
Ensemble	5 227	7,5	7,8	7,7	7,7
		30,0	37,2	34,6	30,4
		12,3	14,1	14,2	14,5
		2,3	2,5	2,4	2,1
		13,2	14,5	14,7	14,8

Source : 1 106 collèges publics privés délégués ou ZEP ou REP à la rentrée 2005-2006 et 4 121 ne l'étaient pas. Les données ont été déclarées en moyenne 22 fois plus d'incidents que les records en 2005-2006, soit respectivement 28 et 118 incidents.

Tableau 7 - Principaux types d'actes à motivation raciste et antisémite signalés en 2005-2006

Actes	Racistes		Antisémites	
	Nombre	%	Nombre	%
Injures ou menaces graves	574	68	112	57
Violences physiques sans arme	278	18	14	7
Autres faits graves	74	5	20	15
Tagi	48	3	31	16
Violences physiques avec arme ou arme par destination	25	2	2	1
Ensemble des autres actes	24	2	6	4
Ensemble	1 422	100	193	100

Tableau 8 - Évolution du nombre moyen de signalements par zones entre 2004-2005 et 2005-2006

Zones	Nombre d'établissements	Nombre moyen de signalements		Évolution (en %)
		2004-2005	2005-2006	
ZEP-REP	1 177	22,4	25,1	6,8
Hors ZEP-REP	4 846	12,0	11,0	-1,8
ZUS	788	25,0	25,3	1,2
Hors ZUS	7 058	12,7	12,0	-6,3
Classé sensible	170	21,1	27,0	+11,8
Non classé sensible	7 188	12,5	12,7	1,3
En plan violence	370	17,4	27,0	+55,2
Hors plan violence	7 428	12,4	12,5	0,7
Total	7 517	13,88	13,96	0,5

légèrement (tableau 5). Ainsi, par exemple, les collèges situés en zone d'éducation prioritaire ont déclaré en 2005-2006 en moyenne 2,2 fois plus d'incidents que ceux qui n'y étaient pas, contre 2 fois plus en 2002-2003. La même tendance se décline pour les collèges situés en zone urbaine sensible ou pour ceux faisant partie du plan de prévention de la violence. En revanche, l'écart entre le nombre de signalements des collèges classés sensibles et les autres a légèrement diminué entre 2002-2003 et 2005-2006.

La période janvier-février a été particulièrement difficile

Le caractère atypique de la période janvier-février 2006 est visible sur le graphique ci-dessous. Alors que depuis la mise en place de SIGNA, à la rentrée 2001, la période novembre-décembre correspondant à la fin du premier trimestre scolaire

marquait un « pic » dans le nombre de signalements, cela n'a pas été le cas cette année, puisque les établissements concernés ont déclaré en moyenne 3,2 incidents en janvier-février 2006, soit 1 en novembre-décembre 2005, contre une hausse de 4 %. On remarque en outre que le nombre moyen de signalements par bimestre a été inférieur en 2005-2006 à ce qu'il était en 2004-2005 pour les quatre autres périodes composant l'année scolaire.

Certains actes comme les jets de pierre ou autres projectiles, les incendies et les ports d'arme autre qu'une arme à feu se sont trouvés à un niveau très inhabituel en janvier-février alors qu'ils avaient déjà connu de fortes augmentations en novembre-décembre 2005. Ce résultat est sans doute à mettre en lien avec les manifestations de violence dans les banlieues fin novembre 2005, dont il semble que les conséquences se soient poursuivies dans les établissements scolaires.

plus d'un mois et demi après que ces phénomènes aient pris fin dans la rue.

Le niveau particulièrement bas de signalements en mars-avril 2006 est uniquement dû au faible nombre d'incidents déclarés par les lycées durant cette période. Par rapport à mars-avril 2005, le nombre moyen d'incidents a en effet reculé de près de 10 % pour les lycées généraux et technologiques et de près de 15 % pour les lycées professionnels. Ce résultat s'explique très certainement par les manifestations contre le CPE qui avaient été accompagnées par la fermeture ou le blocage de nombreux lycées.

Les signalements dans le premier degré : baisse de l'ordre de 4 %

Le nombre de signalements dans le premier degré se situe en 2005-2006 à un niveau très proche de celui de 2002-2003 : 4 160 et 4 090 respectivement, 80 % de ces signalements

proviennent d'écoles élémentaires et 20 % des maternelles. Le nombre de signalements des premières ne diminue que légèrement par rapport à 2004-2005 (- 2 %) alors que la baisse est de l'ordre de 10 % pour les écoles maternelles. En 2005-2006, 4,4 % des 50 700 écoles formant le premier degré public ont signalé au moins un incident (3,8 % des écoles maternelles et 5 % des écoles élémentaires).

Par rapport à 2004-2005, les vols ou tentatives de vol ainsi que les violences physiques à caractère sexuel ont enregistré des baisses marquées, de l'ordre de 25 %. À l'inverse, les « autres faits graves » ont progressé de près de 20 %, et les violences physiques avec arme ou arme par destination de 35 %.

Ces dernières restent cependant en nombre limité puisque une centaine d'actes de ce type ont été signalés en 2005-2006. Rappelons qu'une différence fondamentale avec le second degré est la part importante, parmi les auteurs, des familles d'élèves. Elles sont à l'origine de 30 % des actes.

Par ailleurs, et des personnes extérieures à l'établissement et des inconnus sont auteurs de plus de 20 % des actes. Dans

Évolution du nombre moyen de signalements par établissement répondant

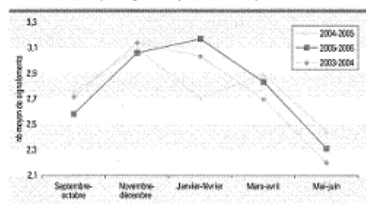


Tableau 10 - Signalements dans le premier degré en 2004-2005 et 2005-2006

Motivations	Nombre d'écoles (*)	Nombre d'actes ayant signalé au moins un incident		Nombre de signalements	
		2004-2005	2005-2006	2004-2005	2005-2006
Maternelle	17 469	605	573	268	208
Élémentaire	33 251	1 725	1 664	3 388	3 335
Ensemble	50 719	2 331	2 237	4 316	4 163

Tableau 11 - Types d'actes signalés dans le premier degré public en 2005-2006

N° d'ordre	Actes	Nombre	% rapporté au total
1	Injures ou menaces graves	1 444	24,7
2	Violences physiques sans arme	1 686	28,1
3	Autres faits graves (**)	315	5,4
4	Vol ou tentative	295	5,1
5	Dommages aux locaux	219	3,7
6	Violences physiques à caractère sexuel	178	3,1
7	Violences physiques avec arme ou arme par destination	116	2,0
8	Jets de pierres ou autres projectiles	115	2,0
9	Dommages aux véhicules	88	1,5
10	Intrusion de personnes étrangères à l'établissement	87	1,5
11	Incendies	59	1,0
12	Dommages au matériel autre que le matériel de sécurité	48	0,8
13	Recher ou tentative, activation de l'alarme	47	0,8
14	Tentative d'incendie	39	0,7
15	Tagi	33	0,6
16	Port d'arme autre qu'une arme à feu	30	0,5
	Ensemble des autres actes (***)	1 161	19,6

* Actes qui ne font pas explicitement dans le recensement.
** Regroupe l'ensemble des actes pour lesquels moins de dix signalements ont été enregistrés dans l'année.

le second degré, ces proportions sont respectivement d'environ 1 % et 16 %. Sur une plus longue période, on retrouve la tendance observée dans le second degré : une diminution de la part des atteintes aux biens dans l'ensemble des actes : alors que ce type d'atteinte représentait 21 % de l'ensemble des signalements en 2002-2003, il n'en représente plus que 18 % trois ans plus tard. L'augmentation de la part des atteintes à autrui est, en revanche,

beaucoup moins nette puisque leur part a progressé de moins de un point sur cette période, passant de 67,1 % à 67,9 %, mais il est vrai que cette part est supérieure à ce qu'elle est dans le second degré.

78 actes à motivation raciste et 3 à motivation antisémite ont été recensés dans le premier degré en 2005-2006 contre, respectivement, 84 et 9 l'année précédente.

Rodolphe Houllé, DEPP B3

Direction de la publication
Directeur de la publication
Rédaction en chef
Édition
Maquette : DEPP BVE

Impression : Océano
Service presse
Département de la réimpression
et de l'édition
81 05 rue Dutoit - 75732 Paris Cedex 15
ISSN 1398-5882

note d'information 03-03 • Page 6

Annexe 4 : Préambule de la CIRCULAIRE N°2006-125 DU 16-8-2006

« LUTTE CONTRE LA VIOLENCE »

Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire

CIRCULAIRE N°2006-125 DU 16-8-2006

Texte adressé au directeur général de la police nationale ; au directeur général de la gendarmerie nationale ; aux préfètes et préfets de région ; au préfet de police ; aux premiers présidents et procureurs généraux près les cours d'appel ; aux rectrices et recteurs d'académie ; aux préfètes et préfets de département ; aux directrices et directeurs régionaux de la protection judiciaire de la jeunesse ; aux directrices et directeurs départementaux de la protection judiciaire de la jeunesse ; aux présidents et procureurs de la République près les tribunaux de grande instance ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs d'école.

La lutte contre la violence en milieu scolaire constitue une priorité gouvernementale.

En dépit de l'effort de tous et des mesures prises depuis de nombreuses années grâce à l'engagement des équipes éducatives et de leurs partenaires, les faits de violence sont devenus une réalité préoccupante dans l'école, lieu longtemps protégé.

Les atteintes à l'intégrité physique et morale des enseignants, des élèves, et plus généralement des personnels, nécessitent un renforcement des dispositifs destinés à assurer, par tous les moyens de droit, la sécurité dans les établissements scolaires.

Les phénomènes de violence fragilisent l'ensemble des relations sociales. Lorsqu'ils s'installent dans l'école, lieu de transmission des savoirs et des valeurs de notre société, c'est l'ensemble du pacte républicain qui est menacé, c'est l'égalité des chances qui est rompue. Restaurer l'autorité des adultes, permettre aux élèves de travailler et de vivre dans un climat de sérénité, réaffirmer les droits et les devoirs de chacun est une condition de la réussite de l'école.

Les causes de ces violences sont complexes et multiples. Elles appellent des réponses coordonnées et complémentaires entre l'éducation nationale et ses partenaires : le maire et les collectivités territoriales, la police, la gendarmerie, la justice, les associations, ... Ces réponses doivent impliquer les parents, premiers responsables de l'éducation de leurs enfants.

C'est par la cohérence et le travail en commun de l'ensemble des intervenants en charge des jeunes, chacun dans le champ de ses compétences et de ses responsabilités, que des solutions pourront être trouvées au plus près des réalités du terrain.

La transmission des savoirs et la mission d'éducation de l'école constituent la première des préventions.

Toutefois des actions complémentaires doivent être impérativement menées. Il s'agit de prendre en compte

les victimes, assurer la sécurité des personnes, organiser les circuits d'échanges d'informations entre partenaires et de suivi des infractions ou des problèmes rencontrés, associer les parents et responsabiliser les élèves, développer les partenariats, mettre à disposition des outils et enfin évaluer et suivre l'ensemble du dispositif de lutte contre les violences en milieu scolaire aux différents niveaux de responsabilité.

Annexe 5 : Avant propos et sommaire du « Guide pratique à l'intention des personnels de l'éducation nationale »

Avant propos



Les faits de violence dans les établissements scolaires dont sont victimes tant les élèves que les personnels, sont un souci majeur pour les responsables éducatifs. Ces manifestations mettent en péril la réussite scolaire et l'égalité des chances.

L'acte pédagogique constitue la première réponse à cette violence.

Cependant, j'ai voulu aller plus loin. J'ai pris des dispositions dès la rentrée scolaire 2006, pour :

- sensibiliser les chefs d'établissement afin qu'ils signalent systématiquement les faits de violence ;
- améliorer le soutien et l'accompagnement des victimes de violence : ligne téléphonique ou adresse internet SOS violence dans chaque académie, prise en charge psychologique et juridique des victimes ;
- identifier des correspondants police ou gendarmerie pour chaque collège ou lycée et y créer, en cas de besoin, une permanence sur demande du chef d'établissement ;
- contribuer à un fonctionnement concerté entre les services de l'État.

Une circulaire interministérielle, rédigée avec les ministères de la Justice et de l'Intérieur, est diffusée aux établissements scolaires. Elle est accompagnée d'un mémento pour les chefs d'établissements et du présent guide pratique qui donne aux personnels de l'Éducation nationale quelques conseils sur les conduites à tenir.

L'ensemble de ce dispositif traduit la volonté de l'État de mettre un terme à des comportements intolérables au sein des établissements scolaires.

Je souhaite que ce guide pratique soit utile aux acteurs du système éducatif et témoigne du soutien que j'entends leur apporter dans l'exercice de leurs missions.

Gilles de Robien
Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Sommaire

Personnels victimes d'actes de violence	page 3
Personnels témoins ou confidents d'actes de violence	page 5
Actes de violence entre élèves	page 5
Violences sexuelles, racket, bizutage	page 5
"Happy slapping" (actes de violences provoqués et filmés)	page 6
Incendie, intrusion, armes et/ou objets dangereux	page 7
Stupéfiants	page 8
Références juridiques	page 9
Informations pratiques	page 12

La violence à l'école et le climat scolaire sont une des préoccupations majeures des milieux éducatifs et de la recherche. C'est également un sujet qui a régulièrement une place prépondérante en une des journaux. En tant qu'enseignante dans un établissement sensible, il me faut gérer des groupes classes, où des adolescents difficiles ou en difficulté sont les auteurs mais aussi les victimes d'incivilités et d'actes de violence. Ce mémoire a pour objectif de comprendre ce type de comportements et d'analyser aussi bien les politiques en place au niveau national que mes pratiques quotidiennes ou celles de l'équipe éducative de mon établissement, pour prévenir et lutter contre cette violence. Cette année de DU a été l'occasion de rencontres avec des professionnels d'autres institutions gravitant autour d'adolescents difficiles et en difficulté, qui m'ont permis de comprendre l'importance de renforcer ou créer des partenariats pour un travail plus efficace. Ainsi, ce mémoire est également un moyen de présenter de nouvelles perspectives de travail tant individuelles, dans mes pratiques quotidiennes, que collectives, au sein de mon établissement.