



HAL
open science

Pratiques et politiques de gestion de la violence à l'école primaire

Martine Kaluszynski, Jean-Charles Froment

► **To cite this version:**

Martine Kaluszynski, Jean-Charles Froment. Pratiques et politiques de gestion de la violence à l'école primaire. 2000. halshs-00343213

HAL Id: halshs-00343213

<https://shs.hal.science/halshs-00343213>

Submitted on 1 Dec 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rapport final

PRATIQUES ET POLITIQUES DE GESTION DE LA VIOLENCE A L'ECOLE

Juin 2000

C.E.R.A.T (Centre d'études et de recherche sur l'administration, le politique, la ville et le territoire) / C.E.R.D.A.P (Centre d'études et de recherche sur le droit et l'administration publique).

Avant- propos

Depuis la fin des années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix, le débat public sur la sécurité urbaine s'est progressivement déplacé de la rue vers l'école. Cependant, ce phénomène de la violence scolaire demeure mal connu. Son émergence sur la scène publique peut laisser supposer une aggravation de la situation. En effet, le caractère spectaculaire de certaines manifestations de cette violence a obligé les établissements scolaires à cesser de taire leurs difficultés internes et les a conduits à solliciter une aide extérieure. Désormais, l'école est repérée comme une zone de turbulence à part entière, au même titre que les stades, les transports urbains, les quartiers. Ses problèmes méritent d'être appréhendés dans leur spécificité et impliquent des modes d'intervention adaptés.

La recherche ici présentée, se propose d'aborder la question de la violence à l'école à travers un terrain jusque-là relativement délaissé, celui de **l'école primaire**. Travail collectif, cette étude a été réalisée par une équipe de sept personnes, issue de deux laboratoires de recherche, le Cerat¹ rattaché à l'Institut d'études politiques de Grenoble et le Cerdap² de la Faculté de droit de Grenoble. Ont contribué à cette étude : Jean-Luc Blachon, Laurence Dumoulin, Jean-Charles Froment, Martine Kaluszynski, Cécile Robert, Jamil Sayah et Corinne Chodkiewicz. Associant deux centres de recherche, cette équipe a conjugué et mis en œuvre différents savoirs juridique, politologique, historique.

Cette recherche a été réalisée à la suite d'un appel d'offre lancé par la Fondation de France. Un des axes privilégiés par la délégation Rhône-Alpes de cette fondation concerne en effet la prévention de la violence à l'école maternelle et primaire. C'est dans ce cadre que notre projet a été soutenu et financé. L'Inspection académique de l'Isère nous a apporté son aide dans la sélection des sites étudiés.

1 Centre de recherche sur le politique, l'administration, la ville et le territoire.

2 Centre d'études et de recherche sur le droit et l'administration publique.

Chapitre préliminaire

Qu'est-ce que la violence à l'école ?

La violence n'est ni uniforme, ni univoque. Dissemblables, hétérogènes et complexes, les phénomènes de violence sont particulièrement difficiles à appréhender. A la diversité des situations s'ajoute la pluralité des représentations et vécus de la violence. Dès lors se pose une question fondamentale dont les enjeux ne sont pas strictement terminologiques : **qu'est-ce que la violence et qu'est-ce que la violence à l'école ?**

De prime abord, la question peut sembler oiseuse et superflue. Lorsque l'on parle de violence, des exemples concrets, des images parlantes viennent immédiatement à l'esprit. Pour autant, il n'est pas évident que cette perception spontanée constitue réellement un socle commun, une référence partagée. Il y a la violence entre les élèves, la violence des élèves contre l'institution, la violence de l'institution contre les élèves, la violence de l'institution contre les enseignants... Autant de formes plus ou moins ressenties et reconnues par les uns et les autres comme des manifestations violentes. Aussi est-il indispensable, avant toute restitution du travail de terrain, de s'attarder sur les difficultés spécifiques que pose et rencontre une enquête centrée sur la violence. A quels écueils les disciplines de sciences sociales sont-elles confrontées et comment peuvent-elles les dépasser ?

1. Construire l'objet " violence à l'école ".

Dans son article fondateur " Violences scolaires : représentations, pratiques et normes ", Bernard Charlot évoque d'un point de vue théorique et empirique les difficultés spécifiques posées par cet objet³. Il s'interroge en particulier sur les problèmes de définition de la violence. Incontournables et fructueuses, les réflexions proposées dans cet article méritent d'être reprises et complétées.

a. Qu'est-ce que la violence ? Les problèmes de nature et de seuil.

La violence en général et la violence scolaire en particulier occupent régulièrement le devant de la scène et nourrissent de manière récurrente le débat social. Médiatisée, omniprésente, la thématique de la violence se gonfle et s'enfle. Problème ponctuel, il devient nébuleuse tentaculaire. Le terme est alors galvaudé. L'inflation du mot est corollaire d'une certaine perte de sens. Comme l'écrit Jean-Pierre Bonafé-Schmitt " on donne au concept de violence une telle extension que l'on ne sait plus ce qu'elle est ni ce qu'elle désigne " ⁴. Dans ce contexte, le chercheur doit faire preuve d'une extrême prudence. En premier lieu, il lui faut s'interroger sur le phénomène étudié, passer celui-ci au crible de questions qui portent à la fois sur sa nature, sa spécificité d'une part et sur ses limites, ses contours d'autre part.

Comment peut-on définir la violence ? Quelle est sa spécificité intrinsèque ? Qu'est-ce qui différencie la violence de la plaisanterie ou du jeu ? Les violences accidentelles survenues dans l'espace scolaire font-elles partie de ce que l'on appelle " la violence à l'école " et donnent-elles lieu à la même perception et au même traitement institutionnel que les violences intentionnelles ? Inévitablement, il importe de se demander où commence la violence, quel est précisément le seuil au-delà duquel les actes sont considérés comme violents. Des paroles ironiques ou l'absence de formules de politesse constituent-elles des manifestations de violence verbale ? A partir de quand franchit-on la limite de l'acceptable et bascule-t-on dans l'expérience de la violence ? Quelle est la limite au-delà de laquelle les enfants ne sont plus dans un rapport de dispute, de " chamaille " et entrent dans un rapport de violence ? En somme, où peut-on fixer la démarcation entre le " normal " et le " pathologique " ?

Dans son article précité, Bernard Charlot prend l'exemple du langage de la rue dont on sait qu'il est sensiblement différent du langage qui a cours dans le cadre scolaire. Il se demande " à partir de quand (c'est-à-dire de quel ton, de quels mots, de quelles circonstances) doit-on considérer que l'usage de ce langage par un élève s'adressant à un enseignant ou à un membre du personnel scolaire est injurieux ? " Une enseignante nous a ainsi indiqué que " les propos

3 B. CHARLOT, " Violences scolaires : représentations, pratiques et normes ", B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, pp. 1-13.

4 J.-P. BONAFE-SCHMITT, " La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? ", B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *op. cit.*, pp. 255.

complètement déplacés que les enfants lui adressent ne lui paraissent pas être une violence, mais le reflet du fait qu'ils se laissent dépasser, ne maîtrisent pas les différents registres". Elle dit également "établir une différence entre cette forme d'agressivité non contrôlée, qu'elle ne ressent pas comme telle et l'insolence de certains enfants qui sont dans la provocation à l'égard de l'adulte". On pointe ici ce que cette enseignante signale elle-même, à savoir la profonde relativité des faits de violence ainsi que la subjectivité qui entre dans toute appréciation de la violence. De même, un geste fort comme jeter le cartable d'un élève à terre peut-il être considéré comme un acte de violence de la part de l'enseignant ? Et le fait pour un élève de bousculer un professeur sans s'excuser peut-il entrer dans la catégorie des violences subies par le corps enseignant ? On peut également se demander, à la suite de Bernard Charlot, comment articuler au sein de la notion de violence "ce qui n'est encore que risque, que prémices" et ce qui est déjà une violence avérée, un fait de violence bien réel dans le milieu scolaire. Il arrive que l'absentéisme soit cité par les enseignants comme une manifestation de violence de la part des élèves ou de leurs familles vis-à-vis de l'institution scolaire. Or, est-ce que le fait de ne pas venir ou de venir pour ne rien faire, constitue un acte de violence ? De même, on peut se demander quel lien la notion de violence entretient avec celle de perturbation scolaire⁵ par exemple. La perturbation scolaire est-elle forcément de la violence et vice versa ? A l'évidence non, il faut alors très précisément distinguer ces différentes notions pour pouvoir ensuite les articuler.

Par ailleurs, quand on évoque la violence à l'école, s'agit-il des violences intervenues dans la classe (temps scolaire au sens strict de l'enseignement), dans l'enceinte de l'établissement (temps scolaire au sens large : cantine, récréation en feraient partie), aux abords de l'établissement (devant la grille), voire dans les transports scolaires (car de ramassage, etc) ? Comment donc définir et isoler le temps et l'espace scolaires, comment distinguer violence interne et violence externe à l'établissement ?

La difficulté à cerner précisément ce qu'est la violence, à quels actes ou gestes précis elle correspond rend d'autant plus délicate une quantification du phénomène. A partir de quel volume de faits constatés peut-on considérer un établissement comme particulièrement frappé par les phénomènes de violence ? Comment parler d'évolution en matière de violence quand

⁵ P. G. COSLIN, "A propos des comportements violents observés au sein des collèves", B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *op. cit.* pp. 181-201.

on sait que l'acceptation de la violence est fonction du temps et de l'espace considérés et que le rapport à la violence dépend notamment de codes culturels ? En matière d'évolution, de long et de court terme, on peut légitimement se demander si les évolutions que l'on observe sont le fait d'une transformation réelle des pratiques ou bien simplement le résultat d'un changement du regard porté sur la réalité. C'est pourquoi il convient d'observer une grande prudence à l'égard de l'évolution des phénomènes, prudence dont font preuve les acteurs que nous avons rencontrés. Ces derniers se montrent particulièrement soucieux d'observer une certaine réserve dès qu'il est question d'apprécier des phénomènes dans le temps.

Une assistance sociale scolaire, soulignant la recrudescence des cas de violence repérés dans une des écoles de sa circonscription, met en lien cette évolution quantitative avec le changement de l'image du service social chez les instituteurs :

“ Ils ont peut-être plus confiance maintenant et sollicitent peut-être plus, ou plus systématiquement l'assistante sociale pour des problèmes de violence qui existent et sont connus depuis longtemps quelquefois. ”

Il est ainsi difficile de faire la part des choses entre une réelle augmentation des pratiques de violence sur enfant d'une part et une augmentation de leur signalement et donc de leur visibilité d'autre part. D'autant plus que ce changement du regard s'accompagne de la production de nouveaux concepts (incivilités, sentiment d'insécurité...) et de la mise en œuvre de nouvelles techniques de connaissance (introduction de nouvelles questions, de nouveaux items dans les questionnaires par exemple) qui donnent les moyens de mieux saisir des phénomènes peut-être anciens. Un des élus rencontrés en fait mention :

“ Aujourd'hui on a davantage d'instruments de mesure pour appréhender ces phénomènes mais cela ne veut pas dire que ce soit nouveau. ” (Adjoint au personnel de la ville de Grenoble). Et de citer son expérience dans la banlieue de Nantes dans les années 70 : les problèmes évoqués aujourd'hui y étaient déjà pointés. Il rappelle d'ailleurs, en citant Aristote, que de tout temps, on a dit des jeunes générations qu'elles étaient intenable !

Toutes ces interrogations sur la nature des phénomènes de violence et le seuil à partir desquels ils peuvent être ainsi qualifiés, expliquent une certaine difficulté à mettre en chiffres la violence ainsi qu'une nécessaire prudence dans la lecture des résultats statistiques obtenus.

b. Comment quantifier la violence ? Les insuffisances et les biais d'une approche par les chiffres.

Tout d'abord, il est bon de rappeler un constat de départ : il existe peu de données chiffrées sur la violence à l'école. Bernard Defrance évoque une "quasi-impossibilité d'obtenir des renseignements chiffrés et une évaluation exacte des phénomènes de violence à l'école" et regrette qu'"on ne dispose que d'indicateurs flous, de chiffres et de statistiques malheureusement éparpillés"⁶. Par ailleurs, les données chiffrées disponibles doivent être prises avec précaution car il s'agit le plus souvent de statistiques internes produites soit par l'Education nationale, soit par les écoles elles-mêmes. Comme le disent très bien Cécile Carra et François Sicot⁷, les "méthodes de production [de ce type de données] (catégorisation des faits, méthodes de recueil, procédures de calcul...) ne sont pas normalisées"⁸. De surcroît, "elles sont réalisées avec une finalité de gestion du phénomène. Sont ainsi privilégiés les faits qui entravent le bon fonctionnement de l'institution, ceux qui coûtent cher, les faits les plus visibles, au détriment des faits les moins visibles, reportables, plus diffus"⁹. Beaucoup de faits sont traités en interne par l'institution scolaire et de ce fait, ne peuvent être comptabilisés. Comme le dit Pierre G. Coslin, "les données ne portent que sur des affaires connues des chefs d'établissements et signalées par eux aux services de Sécurité publique, ce qui implique l'existence de filtres successifs restreignant considérablement l'information"¹⁰. Sans oublier que l'institution peut trouver intérêt à sous-estimer ou minorer des faits de violence vécus. Soucieux de préserver l'image de son établissement ou de ne pas la dégrader davantage, un directeur d'école nous a dressé un tableau plutôt positif de son établissement alors que des entretiens avec des enseignants ou des partenaires de l'école ont fait apparaître que cette école est précisément une école "à problème". De même, le responsable du dispositif ZEP dont font partie certaines des écoles étudiées, reconnaît lui-même que les différents partenaires de

6 B. DEFRANCE, *La violence à l'école*, Paris, Syros Alternatives, coll. L'école des parents, 1992, p. 25.

7 C. CARRA et F. SICOT, "Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation", B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *op. cit.* pp. 62-63.

8 *Ibid.*

9 *Ibid.*

10 P. G. COSLIN, "A propos des comportements violents observés au sein des collèges", B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *op. cit.* p. 182.

la ZEP (écoles, collèges etc.) “ *n’évoquent pas facilement les problèmes de violence auxquels ils sont confrontés* ”.

Les statistiques policières elles-mêmes, laissent échapper bon nombre de faits qui soit ne correspondent pas à la catégorisation pénale, soit ne donnent pas lieu à une déclaration ou un dépôt de plainte auprès de la police. A côté du chiffre effectivement obtenu au terme du calcul statistique, il existe donc un “ chiffre noir ” de la violence à l’école (pour reprendre la formule de Jean-Pierre Bonafé-Schmitt) - tout comme il en existe un de la criminalité en général. Les statistiques disponibles sont donc imparfaites, biaisées, ce qui est d’ailleurs renforcé par la difficulté que l’on a à saisir précisément l’étendue et le sens du phénomène “ violence ”.

En tant que chercheur, il convient donc d’interroger ce qui nous est donné à voir, de s’émanciper de la demande sociale, de la reformuler pour faire de la violence à l’école un objet de recherche à part entière.

c. Mettre l’accent sur les perceptions : “ la violence est ce que les acteurs ressentent comme violence ”¹¹.

Soucieux de prendre acte des difficultés d’objectivation énoncées ci-dessus, mais aussi d’adopter une position de recherche résolument non normative, nous considérons la violence comme un construit social, c’est-à-dire que nous définissons comme violence ce que les acteurs ressentent et vivent comme violence. Indépendamment de la réalité des phénomènes, les perceptions des acteurs sont importantes à prendre en considération car elles participent d’une représentation sociale qui produit des conséquences et des effets bien réels, que ce soit au niveau micro dans la mise en œuvre de réponses concrètes et quotidiennes aux phénomènes de violence ressentis par les acteurs, ou au niveau macro dans la mise sur l’agenda politique de ces problèmes et la formulation de politiques globales de prévention et de gestion de la violence (politique de la ville, Diagnostics locaux de sécurité, Conseils communaux de prévention de la délinquance...). Dès lors, la question de la mesure objective du phénomène n’est que secondaire. Pour le chercheur, il s’agit de rendre compte de la violence telle qu’elle

11 B. CHARLOT, *op. cit.* p. 7.

est perçue par ceux qui la vivent au quotidien. Il s'agit bien de décrire, d'analyser et de comprendre le phénomène socialement désigné comme violence scolaire¹².

Notre projet s'organise donc autour d'une démarche et d'une problématique centrées sur les perceptions de la violence en tant qu'elles sont articulées à des réponses et à des pratiques. Nous développons ainsi une approche sociologique et politologique centrée non pas sur les phénomènes de violence proprement dits, mais sur les représentations qu'ils suscitent et les pratiques de gestion qui en sont issues. Ce qui représente un certain changement d'optique par rapport aux travaux réalisés jusque-là. En effet, la violence à l'école a surtout fait l'objet d'analyses pédagogiques, psychologiques ou pédo-psychiatriques centrées sur la dimension comportementale de l'enfant. Or, notre projet propose une autre approche centrée sur l'environnement de l'école et sur la manière dont les acteurs vivent la violence. C'est pourquoi la méthodologie retenue repose sur une approche de type qualitatif, en l'occurrence des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs scolaires et parascolaires.

Nous avons ainsi réalisé une trentaine d'entretiens, menés le plus souvent à deux, à partir d'une grille de lecture pré-établie (voir en annexe). Le contenu des échanges a été retranscrit dans des comptes-rendus d'entretiens¹³ qui ont ensuite fait l'objet d'analyses de contenu.

L'orientation générale de la grille d'entretien visait à répondre aux questions suivantes : Comment les acteurs - internes ou externes à l'école - ressentent-ils la violence ? La prennent-ils en compte dans leur activité professionnelle et si oui comment ? L'organisation de la grille prévoyait d'aborder quatre thèmes principaux au cours de l'entretien :

- la fiche signalétique de l'enquêté (son parcours, ses expériences professionnelles),
- les renseignements sur le site (recueillir des informations sur la structure institutionnelle, son histoire, etc.) qu'il s'agisse d'un site scolaire ou bien d'une autre institution comme le Centre social par exemple,

12 Voir la formule forte de B. CHARLOT : " faire de la recherche, et donc décrire, écouter, inventorier, analyser ", *op. cit.* p. 2.

13 Il semblait assez difficile compte-tenu du nombre d'entretiens réalisés et de la longueur de certains d'entre eux, de réaliser une retranscription intégrale de chaque entretien. C'est pourquoi nous avons adopté la méthode du compte-rendu.

- le repérage de la violence par les acteurs (comment définissent-ils la violence, qu'englobent-ils sous ce terme ? A quelles manifestations de violence sont-ils confrontés ? Comment expliquent-ils les phénomènes de violence ?),
- le repérage des solutions et remèdes préconisés et/ou mis en œuvre par les acteurs (réponses institutionnelles, disciplinaires ou " amiables " de résolution des conflits, expériences de prévention des violences, etc.).

La trentaine d'entretiens a été réalisée avec :

- les acteurs internes à l'école c'est-à-dire : le personnel de l'Education nationale (enseignants, directeurs d'établissements, aides-éducateurs en Contrat emploi jeune), le personnel mis à disposition par les collectivités territoriales comme la commune ou le Conseil général (moniteur d'éducation physique et sportive, assistant social scolaire, psychologue scolaire) ;
- l'environnement de l'école, que ce soit du point de vue parascolaire c'est-à-dire le personnel des institutions éducatives, sociales ou parascolaires (éducateurs du CODASE, animateurs de la Maison de l'enfance et des associations qui font du soutien scolaire comme la CSF¹⁴ ou l'ODTI¹⁵); ou du point de vue institutionnel c'est-à-dire le personnel des institutions extérieures à l'école mais présentes sur le quartier (responsables des associations de quartier, du centre social, commandant de police, élus municipaux...).

Les sites scolaires initialement choisis ont été déterminés avec l'aide de l'Inspection académique de l'Isère. Nous avons alors le souci de tenir compte de deux variables : rural/urbain et zone sensible/zone non sensible. Aussi trois sites locaux ont-ils été isolés :

- un site en milieu rural et semi-urbain :

Ecole de la Frette, Ecole André Malraux et Ecole de Pénol à la Côte-Saint-André ;

- un site en milieu urbain, en zone sensible et classé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) :

Ecole Grand Châtelet, Ecole Jouhaux à Grenoble ;

- un site en milieu urbain, en zone non sensible :

Ecole Paul Cocat, Ecole Ferdinand Buisson, Ecole Bajatière à Grenoble.

14 Confédération syndicale des familles.

15 Office dauphinois des travailleurs immigrés.

Au cours de l'analyse, il s'est avéré que le découpage proposé par l'Inspection académique ne correspondait qu'assez peu aux critères initialement énoncés. Quasiment tous les établissements urbains se trouvaient en zone sensible et certains appartenaient à la même ZEP. Aussi avons-nous dû reconsidérer l'échantillon, d'autant plus que l'attitude de fermeture de certaines écoles nous empêchait d'aller plus avant avec elles. Le choix a donc été fait de travailler de manière plus approfondie des sites plus restreints :

- un site en milieu rural et semi-urbain :

Ecole de la Frette, Ecole André Malraux et Ecole de Pénol à la Côte-Saint-André

- deux sites en milieu urbain :

Ecole Grand Châtelet et Ecole Paul Cocat à Grenoble

L'étude porte sur des écoles du cycle primaire notamment en raison de la rareté - voire de l'absence - de travaux sur la violence dans les écoles de premier niveau. L'état de la littérature sur le sujet montre en effet que les terrains choisis sont en général davantage ceux du collège ou du lycée. En ce qui concerne l'école primaire, on connaît finalement peu de choses sur les phénomènes de violence. Par ailleurs, dans les médias, le discours sur le développement de la violence scolaire s'appuie généralement sur l'expérience des établissements du secondaire et des collèges en particulier. Face à cette tendance qui consiste à parler de la violence scolaire à partir du cas des collèges, il nous a semblé indispensable de porter le regard vers un autre échantillon, celui des 6-10 ans, sachant que cela permet de poser la question de la naissance des phénomènes de violence mais que cela implique également d'être attentif à certaines variables spécifiques, comme le rôle de la famille, ses interactions avec l'école par exemple.

Cette absence de réflexion sur les écoles primaires que nous avons constatée au moment de la formulation du projet, s'est trouvée confirmée au cours de l'étude. L'école primaire est peu investie, peu réfléchie par les structures qui font de la prévention des violences scolaires. En témoigne un chargé de mission du Conseil communal de prévention de la délinquance qui, lorsqu'on lui demande s'il y a une prise de conscience des phénomènes de violence à l'école primaire, répond “ *non, pas particulièrement* ”. Il indique alors que la faible mobilisation sur ce terrain s'explique d'une part par le fait que les associations proposent peu de projets sur ce thème-là et d'autre part par le fait que l'Education nationale ne met pas en place d'incitation particulière. Cela lui semble finalement assez logique dans la mesure où les moins de 12 ans

ne se manifestent pas par des comportements très violents ou repérables or “ *on a déjà suffisamment de problèmes avec les plus de 12 ans, avec les mineurs délinquants* ” estime-t-il. Si dans le cadre de cette recherche, nous considérons comme violence ce que les acteurs ressentent comme tel, il convient en premier lieu de dresser la carte ou le bilan de ces phénomènes violents.

2. La violence, un phénomène multiforme, polysémique.

Avant d’aborder les résultats de l’enquête et de dire ce que les acteurs rencontrés qualifient de violent, il convient de rappeler quelques données générales qu’il est bon d’avoir à l’esprit quand on se penche sur le vécu des acteurs scolaires et parascolaires. Nous avons dit plus haut combien il est difficile de quantifier et d’objectiver les phénomènes de violence. Quelles que soient les limites, les biais et les critiques qui peuvent être formulés à l’égard des chiffres, ceux-ci s’avèrent indispensables non pas pour être commentés en détail mais pour situer des ordres de grandeur et donner à voir l’ampleur des phénomènes.

a. Quelques données chiffrées comme ordres de grandeur.

Les phénomènes actuels de violence scolaire tels qu’ils sont communément compris dans les médias et dans l’opinion publique, sont apparus relativement récemment et en tout cas, beaucoup plus récemment en France qu’aux Etats-Unis. Comme le note Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, “ *ce n’est qu’à partir de 1993 que la Police Nationale a élaboré une nouvelle rubrique pour comptabiliser les infractions concernant les faits de violence à l’encontre des élèves et des enseignants* ”¹⁶.

Globalement, l’analyse des chiffres donnés dans les années 1990 par la Direction centrale de la sécurité publique fait apparaître trois éléments¹⁷ :

- d’une part une prise de conscience administrative récente d’“ *un phénomène existant de longue date* ”¹⁸,
- d’autre part l’enregistrement dans ces dernières années d’“ *un développement de ces phénomènes dans leur nombre et dans leur nature* ”¹⁹,

16 J.-P. BONAFE-SCHMITT, *op. cit.* p. 257.

17 Voir E. DEBARBIEUX, A. DUPUCH, Y. MONTOYA, “ Pour en finir avec le “ handicap socioviolent ” : une approche comparative de la violence en milieu scolaire ”, B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *op. cit.*, pp. 26-30 en particulier.

18 E. DEBARBIEUX, A. DUPUCH, Y. MONTOYA, *op. cit.*

19 *Ibid.*

- enfin, l'accroissement des faits de violence sur un nombre absolu restant globalement peu élevé.

En 1993, on recense 711 faits de coups et blessures volontaires (interruption temporaire de travail de plus de 8 jours) sur des élèves et 210 sur le personnel enseignant. Si on rapporte l'ensemble des faits entrant dans la catégorie statistique de violence (1999 au total) au nombre d'élèves (14 millions), cela donne un rapport de 0,014 %, ce qui semble finalement très marginal surtout si on compare ce résultat avec le taux de violence dans l'ensemble de la population française qui est, lui, de 6,5 % (3 700 000 délits pour 57 millions de français).

Si on regarde les chiffres plus récents donnés par les services de la Sécurité publique en ce qui concerne la violence dans les collèges, pour l'année 1995, on voit qu'il y a une nette augmentation mais portant effectivement sur des valeurs absolues relativement limitées²⁰ :

- 2 homicides,
- 982 faits de coups et blessures volontaires à l'encontre d'élèves (dont 519 au sein même des établissements, 77 dans les transports scolaires et 396 dans leur environnement),
- 1 233 faits de racket (dont 40 % sur place, impliquant 773 auteurs et faisant 1 297 victimes),
- 363 attentats aux mœurs dont 26 viols,
- 176 faits de coups et blessures volontaires à l'égard des enseignants, (dont 144 à l'intérieur des collèges et lycées, avec 141 auteurs identifiés dont 79 scolarisés à l'intérieur même de l'établissement concerné),
- 6 661 vols commis à l'encontre des établissements,
- 3 441 dégradations intentionnelles (dont 373 par incendies volontaires et 3 068 sous forme de graffitis, destructions et saccages divers).

Enfin, les chiffres donnés par le Ministre de l'Education nationale pour l'année scolaire 1998-1999 font plutôt état d'une stabilisation du phénomène concernant les établissements du second degré : “ 40 000 déclarations d'incidents, de toute nature, par trimestre ”²¹. Parmi elles,

20 voir P. G. COSLIN, *op. cit.* pp. 181-182.

21 *Le Monde*, rubrique Société, 28.01.2000.

“ 2,6 % correspondent à des faits graves : 1000 agressions sur des personnes et 1750 actes graves sur des biens ”²².

En ce qui concerne le vécu de la violence par les enseignants, Horenstein et Voyron-Lemaire soulignent dans leur article que les enseignants victimes relèvent à 29 % du primaire et à 40 % du collège ; qu’en milieu rural, et dans les villes moyennes, il y a un peu plus de personnes agressées dans les écoles primaires (41 et 38 %) que dans les collèges (38 et 32 %)²³. En ce qui concerne les auteurs des violences, on notera “ *le nombre important de membres de la famille parmi les agresseurs (24 %)* ”. Cette caractéristique, qui semble être une spécialité française, concerne particulièrement les écoles primaires puisqu’au primaire, 70 % des agressions contre le personnel scolaire sont provoquées par les familles des enfants tandis qu’au collège, elles ne représentent que 24 % des agresseurs.

Ces indications chiffrées rapidement présentées, confirment la présence de la violence à l’école primaire²⁴ ainsi que l’existence de traits caractéristiques propres à ce cycle scolaire. Elles attestent de la réalité du phénomène ainsi que de la nécessité de lui consacrer des études spécifiques. D’autant plus que, comme nous allons le voir, le ressenti de la violence est particulièrement fort chez les acteurs scolaires et parascolaires du primaire.

b. Les discours sur la violence : entre mesure et démesure.

A quoi les enquêtés pensent-ils lorsqu’on leur parle de violence à l’école ? Quels actes qualifient-ils de violents ? Les résultats de notre enquête montrent que les acteurs sont surtout sensibles aux manifestations concrètes de la violence, que ce soit à travers des paroles, des gestes ou des faits ressentis comme agressifs. Il arrive qu’ils proposent des définitions générales :

“ *Un acte physique ou verbal devient de la violence quand il y a de la méchanceté. Ils se déchaînent et peuvent devenir très violents : ils veulent faire mal.* ” (Instituteur).

“ *La violence, c’est l’échec à l’expression d’une colère et à un besoin de reconnaissance.* ” (Instituteur).

²² Ibid.

²³ HORENSTEIN et VOYRON-LEMAIRE, “ ”, B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *op. cit.*, p. 291.

Mais le plus souvent la violence est appréhendée via ses manifestations. Les personnes rencontrées décrivent les situations, les circonstances ou les actes qui sont à leurs yeux violents et auxquels elles sont elles-mêmes confrontées. Comme le résume bien un instituteur : *“ la violence à l'école combine deux types d'éléments : elle peut être verbale ou physique, s'adresser aux enfants et aux adultes. ”* :

- la **violence physique** : les personnes rencontrées désignent *“ les bagarres ”*, *“ les enfants qui se battent ”* (Instituteur), *“ le coup de pied à un camarade ”*, *“ le racket ”* (Adjoint à l'enseignement, ville de Grenoble), *“ les pneus lacérés ”*, *“ les pare-brise cassés ”*, *“ les phénomènes d'agression des mères vis-à-vis des enseignants ”* (Instituteur).

En ce qui concerne les enfants, quelques personnes font la différence entre la violence *“ normale ”*, *“ naturelle ”* des enfants et la violence telle que la rencontre désormais l'école. La violence scolaire est aujourd'hui définie par défaut : c'est celle *“ qui s'oppose à ce qui existait avant dans les cours d'école (petites bagarres...), celle qui dépasse la petite violence inhérente aux jeunes garçons. ”* (Adjoint à l'enseignement, ville de Grenoble).

On remarquera ici le poids de la distinction entre le normal et le pathologique dans la définition des phénomènes de violence à l'école : les violences scolaires actuelles seraient anormales, signes de dysfonctionnements alors que les actes violents autrefois pratiqués dans les classes ou les cours d'école relèveraient d'une violence normale, naturelle chez les enfants et surtout chez les garçons.

- la **violence verbale** : les enquêtés évoquent : *“ les insultes et les moqueries ”* (Rééducateur), *“ les injures ”*, *“ les gros mots ”* (psychologue scolaire), *“ l'agressivité verbale constante de ces enfants ”*, *“ un langage très cru, très “ imagé ” ”* (aides-éducateurs). Ils insistent en particulier sur *“ les insultes racistes, [le] rejet de l'autre ”* (Rééducateur), *“ le racisme et l'intolérance ”* (aide-maternelle), surtout dans les écoles où se rencontrent différentes communautés. Une des écoles accueille en effet une importante population gitane sédentarisée

24 On notera que parmi les appels au standard de “ SOS-Violences ”, *“ 24 % des appels concernent les écoles primaires ”*, *Le Monde*, rubrique Société, 28.01.2000.

qui est en conflit quasi-permanent avec l'autre communauté numériquement importante, celle des enfants d'origine maghrébine.

La violence verbale est très présente, mais les individus reconnaissent être plus ou moins personnellement visés. “ *Les problèmes de violence langagière sont extrêmement courants, les animateurs y sont constamment confrontés* ” indique un animateur de la CSF. Mais il précise qu’ “ *il s'agit de violences verbales les uns vis-à-vis des autres, les insultes ne s'exerçant jamais sur un animateur dans le cadre de l'animation* ”. Si plusieurs enquêtés confirment que la violence verbale ne s'adresse pas directement à eux²⁵, en revanche d'autres signalent “ *des agressions verbales d'anciens élèves* ” envers les maîtres de certaines écoles (Instituteur).

Souvent, les acteurs décrivent la violence verbale comme un déclencheur de la violence physique, surtout en ce qui concerne les relations entre les enfants. Plusieurs instituteurs évoquent l'exemple des propos insultants contre la famille et les ancêtres qui sont pour les gitans, des outrages gravissimes donnant lieu à un affrontement physique systématique, destiné à réparer l'offense subie. Les personnes interviewées précisent d'ailleurs que cette règle en vigueur chez les gitans a été récupérée par les enfants d'autres communautés qui trouvent là une raison de transformer le conflit verbal en lutte physique.

Outre la violence verbale et la violence physique, qui sont entendues toutes deux comme s'exerçant contre les personnes, les enquêtés évoquent des actes de dégradation des biens et du matériel : “ *vandalisme, vol de matériels, destructions de biens de l'école* ” (Rééducateur), “ *dégradation des locaux et des bâtiments* ” (Directeur d'école), “ *agressions contre les équipements* ”. “ *La violence c'est déjà d'être obligé de balayer 50 canettes cassées devant la Maison de l'enfance tous les matins* ” (Responsable de la Maison de l'enfance).

Par ailleurs, en ce qui concerne les auteurs et les victimes, la violence à l'école est spontanément envisagée soit comme une violence entre enfants (bagarres, insultes) soit comme une violence des enfants dirigée contre l'école ou les enseignants. Mais très vite,

25 Cf. notamment : “ Ils parlent comme dans la rue et sont incapables d'adapter leur langage, mais il y a des choses, quand ils s'adressent à l'instituteur, qu'ils ne se permettent pas de dire ” (aides-éducateurs, Ecole Paul Cocat).

d'autres acceptions apparaissent et d'ailleurs, un inspecteur de circonscription a formulé très explicitement le désir de *“ sortir d'une représentation unique de la violence : celle des parents et des enfants à l'égard de l'école et [de] garder en tête que toute forme de coercition (notamment à l'école : punitions etc.) peut être perçue par ces derniers comme de la violence. ”* (Inspecteur de circonscription Grenoble I)

- la **violence entre adultes** : Les personnes rencontrées pointent le rapport de violence qui peut exister entre adultes, des enseignants vers les parents et des parents vers les enseignants. Ils mentionnent l'incapacité de l'école à ménager une place aux parents, son *“ manque de reconnaissance, d'écoute ”* des familles (Instituteur). Par ailleurs, les enseignants reprochent aux parents *“ un trop grand interventionnisme et une méconnaissance des limites à leur droit d'intervention, un certain non-respect de l'école en tant que fonctionnant avec des cadres (absentéisme systématique du samedi) ”* (Instituteur). On s'attardera plus loin sur ce *“ dialogue de sourds ”* parents-enseignants dans la mesure où il s'avère être à la fois créateur et révélateur d'un climat de tensions et de violence au sein de l'école (chapitre 2).

- la **violence des adultes envers les enfants** : Evoquant la violence institutionnelle, les acteurs notent qu' *“ il y a de toute façon une véritable violence dans l'éducatif et le social et [que] d'ailleurs, on ne se rend pas toujours compte de la portée de ce qu'on dit sur les gens ”* (assistante sociale scolaire). L'école promeut des principes qui peuvent entrer en collision avec d'autres références, d'autres normes. C'est le cas avec la culture gitane : tandis que l'une valorise la culture et la transmission orales, l'autre inculque la culture de l'écrit et se fonde très largement sur elle. Pour certains acteurs rencontrés, ce choc des cultures est particulièrement violent.

Cette violence de l'institution démontrée par l'approche foucauldienne, est d'autant plus forte et plus intolérable dès lors que l'institution n'a plus rien à proposer en échange de la coercition : *“ sans adhésion à l'équation “ réussite scolaire = réussite sociale ”, il n'y a rien à faire. [...] Si les enfants n'adhèrent pas ou plus au projet, n'est-ce pas une extraordinaire violence que de les contraindre à apprendre des choses qui n'ont plus de sens pour eux ? ”* se demande un instituteur.

Les acteurs, en particulier les assistantes sociales, évoquent également la maltraitance comme forme de violence adulte sur les enfants. Il s'agit soit des parents, soit des “ *grands frères de 12-13 ans à qui on transmet l'autorité parentale sur les plus petits. Ils n'arrivent pas à maîtriser cette responsabilité : on observe des cas de violences très fortes* ” (assistante sociale). Durant l'année 1998-1999, plusieurs enfants de l'école Paul Cocat ont ainsi fait l'objet de signalements avec interventions d'urgence dans les familles. Une responsable de centre social fait également référence à ces “ *jeunes adultes qui peuvent être violents avec les 7-10 ans justement parce qu'ils ont des difficultés à l'école* ” (responsable du centre social Teisseire-Malherbe).

- enfin, les acteurs mentionnent la **violence de l'Education nationale vis-à-vis de son propre personnel et en particulier des enseignants** : Un instituteur cite ainsi “ *la violence faite à l'égard du corps enseignant par les attitudes de l'Inspection d'Académie ou les dysfonctionnements de l'Education nationale (pas de remplacements corrects, pas de reconnaissance). Cette violence faite aux enseignants et qui instaure également un déséquilibre relationnel, c'est aussi celle de la loi d'orientation de 1985, qui met tout autour de l'enfant. Et nous les enseignants, on est quoi là dedans ?* ” (Instituteur). Et puis selon un autre instituteur, la plus grande violence et une des raisons de son départ de l'école dans laquelle il enseignait jusque-là, “ *c'est l'échec scolaire et par là l'échec pédagogique* ” (Instituteur).

En somme, la violence est une notion polysémique renvoyant à un phénomène polymorphe. Les acceptions sont nombreuses, très variées, elles sont loin de dessiner un concept qui aurait un sens précis. Comme le souligne Bernard Charlot, la violence correspond, pour résumer, à un ensemble de phénomènes hétérogènes avec, à un pôle, des violences extrêmes et très rares (coups et blessures, armes à feu, viols) et à un autre, un ensemble d'incivilités (atteintes quotidiennes au droit de chacun de voir sa personne respectée : injures, bousculades, racisme diffus, etc.). A quoi viennent s'ajouter des violences symboliques qui s'exercent sur les enfants, les familles et les enseignants. Enfin, nous ajouterons un dernier volet qui concerne les violences familiales dans la mesure où elles sont révélées dans le contexte scolaire.

La mesure de la violence et de son évolution par les acteurs eux-mêmes reste difficile avant tout en raison de ressentis très différents de la violence. Les individus perçoivent

différemment une même situation, selon leur absence d'expérience, leur vécu antérieur, etc. L'évaluation d'un même contexte produit des appréciations disparates notamment en fonction des points de comparaison dont disposent les individus. L'exemple d'une des écoles est particulièrement flagrant : alors que le directeur considère que son établissement est très concerné par les phénomènes de violence, un des instituteurs relativise le propos, estimant que cette école *“ est un petit peu concernée par la violence. [...] Cette école n'est pas une école violente ”* affirme-t-il. Et plus loin de préciser : *“ Une école peut être considérée comme violente, s'il faut dégager une énergie énorme pour maintenir la norme. A l'école X, la violence est ponctuelle, pas quotidienne ”* (Maître d'adaptation).

A l'évidence, l'expérience de cet enseignant dans une école de Sarcelles en banlieue parisienne est pour beaucoup dans la relativisation de la violence rencontrée dans l'établissement grenoblois. *“ A Sarcelles, on assistait à chaque récréation à des scènes de violence entre enfants. Il pouvait y avoir des violences entre adultes : les instituteurs partaient ensemble prendre le RER pour éviter les lynchages. C'était une situation extrême. ”* (Maître d'adaptation)

Les appréciations individuelles de la violence, telle que nous avons pu les solliciter dans les entretiens, sont donc étroitement liées à un parcours personnel, à des expériences antérieures, à un vécu de la violence. De la même manière, les phénomènes de violence sont appréciés différemment suivant le type de violence auquel l'enquêté pense (augmentation des faits de maltraitance déclarés, baisse des faits de violence contre les biens) mais aussi suivant la position qu'il occupe dans le système et le rôle qu'il y joue. Le poste de directeur peut amener à tenir un discours *“ langue de bois ”* alors que les instituteurs sont peut-être plus libres de décrire ce qu'ils vivent. Dans une des écoles étudiées, le directeur estime que son établissement *“ ne peut être considéré comme un établissement violent. Il y a une bonne ambiance dans l'école, très peu de bagarres, un peu d'insultes. Nous tâchons d'intervenir dès le début des bagarres. Les relations entre adultes et enfants sont normales. Les enfants entre eux ont quelquefois un comportement plus violent, et dans ce cas-là, nous intervenons. Entre les parents et les enseignants, les choses se passent souvent bien. ”* (Directeur d'école).

En revanche, la responsable du centre social lorsqu'elle présente le quartier et cette même école dit : *“ il y a deux parties du quartier qui sont séparées par une avenue : côté X, c'est*

plutôt le quartier calme, côté Z, c'est plutôt le quartier chaud. Du coup les images des écoles s'en ressentent. L'école Z a plutôt l'image de la "mauvaise école".

Pour autant, cette remarque ne saurait être systématisée dans la mesure où les directeurs peuvent développer différentes stratégies en la matière. Si ce directeur a plutôt un discours de minimisation de la violence, le directeur de l'école évoquée plus haut, produit au contraire un discours de dévoilement : il déclare ouvertement que son établissement connaît de sérieux problèmes de violence. En le présentant d'emblée comme une école "à problèmes", il lui donne la possibilité de bénéficier des dispositifs spécifiques prévus : dotations de moyens supplémentaires, création de postes, etc.

En somme, si les phénomènes de violence sont multiformes, les ressentis de la violence sont également hétérogènes. La perception d'une situation est profondément liée au passé et au présent des individus ou catégories d'acteurs qui en sont les témoins. De ce point de vue, nos résultats convergent avec d'autres études. Ainsi, Jacques Pain et Emilie Barrier notent à propos d'établissements secondaire sélectionnés dans trois pays européens que : *"ce qui frappe dans cette étude [...] c'est l'extrême diversité des perceptions des faits de violence. Dans un même espace, les diverses catégories d'acteurs perçoivent différemment la fréquence, la nature et la portée de ces faits. Dans le même établissement, les adultes et les élèves ont des regards différents et parfois divergents [...] Mais à l'intérieur d'une même catégorie, membres de la direction, enseignants, administratifs ou élèves, les perceptions sont également contrastées"*²⁶.

La difficulté à apprécier l'évolution des phénomènes de violence est encore accrue par la disparité objective des situations. Comme l'affirme un moniteur d'éducation physique et sportive, *"la situation varie d'une classe à l'autre. La classe actuelle des CM1-CM2 est très difficile, alors que les CE1-CE2 sont beaucoup plus agréables. Enfin, les CP promettent. Ils sont très agressifs"*. Plusieurs personnes rencontrées évoquent cette absence d'uniformité ou de régularité des situations de violence d'une classe à l'autre : *"cela dépend des classes"* (Instituteur) mais aussi d'une année à l'autre : *"Cette année, c'était assez calme. L'an dernier, c'était moins calme."* (Instituteur).

Les personnes interrogées ont donc du mal à évaluer les phénomènes de violence. En dépit d'appréciations hésitantes et parfois contradictoires, il se dégage des propos des acteurs un certain consensus sur les grands traits de l'évolution des phénomènes de violence. Dans l'ensemble, les acteurs considèrent que les violences matérielles relatives aux biens ont nettement diminué voire quasiment disparu. *“ Avant beaucoup d'actes de vandalisme étaient perpétrés sur l'école (bris de vitre tous les lundi et les jeudi, vols du congélateur, du magnétoscope...). [...] Petit à petit, on a pu observer une amélioration. [...] Maintenant, il n'y a plus jamais de vitres cassées, et ce n'est plus par malveillance délibérée. [...] Au niveau de l'école, la situation est plus calme. [...] L'école n'est plus attaquée. ”* affirme le directeur d'une école tandis que lui fait écho un instituteur de la même école : *“ l'école est plus calme maintenant que quelques années auparavant. ”* (Instituteur). Les aides-éducateurs de cette même école n'identifient pas de saccage de matériel. *“ Il n'y a pas d'actes de vengeance vis-à-vis de l'école, laquelle est bien vécue, bien intégrée dans le quartier ”* estiment-ils.

Les uns et les autres, au sein des différents établissements s'accordent pour évoquer *“ l'impression d'une relative pacification des comportements : il faut reconnaître qu'en ce qui concerne l'école X par exemple, il y a une sorte d'apaisement des comportements, moins de violence que l'an passé par exemple : les grands frères ou les parents entraient dans l'école pour régler violemment un conflit. L'école semble être mieux perçue. Par ailleurs, quand il y a un problème, on peut en parler, on peut négocier sans que les choses ne dégèrent tout de suite. ”* (Directeur de la Maison de l'enfance).

Ces impressions semblent être confirmées par les statistiques policières locales ainsi que par le discours tenu par le commandant de police que nous avons rencontré. Il note qu'actuellement les écoles ne sont pas particulièrement visées par les violences urbaines (peu de destructions, de tags, etc.) alors que ce type de faits était nettement plus présent dans les années 80. Pour autant cela ne veut pas dire que la violence des jeunes a décliné. En témoigne le taux de délinquance juvénile qui a augmenté depuis les années 70 pour avoisiner aujourd'hui les 20 %, en ce qui concerne la ville de Grenoble.

26 J. PAIN et E. BARRIER, “ Violences à l'école : une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France ”, B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *op. cit.*, p. 377.

Par ailleurs, on peut noter un certain consensus autour de l'idée d'une stagnation voire d'un recul des violences physiques corporelles, contrairement aux violences verbales qui semblent se développer et susciter un fort ressenti de la part de ceux qui y sont confrontés. Un directeur d'école estime en effet que *“ les violences les plus préoccupantes restent les violences physiques, qui tendent à être moins importantes qu'à une certaine époque. La violence verbale est préoccupante, dans le fait qu'elle devient une manière de parler. ”*. De même, un instituteur nous confie que pour lui, la violence, *“ c'est d'abord la violence physique, mais plus encore la violence verbale (insultes). Ils se disent des choses très grossières. [...] La violence la plus préoccupante est la violence verbale : elle est assez forte et fatigante. C'est pénible à gérer : les gamins sont à fleur de peau. ”* On voit bien ici que la violence verbale, généralement considérée comme moins grave, est en revanche très durement vécue par les acteurs de l'école : elle leur est insupportable. Ils sont nombreux à exprimer ce même sentiment. Un maître d'adaptation considère lui aussi que *“ la violence la plus préoccupante est la violence verbale : c'est le langage utilisé dans les familles qui entre à l'école. Il tend à devenir le langage de l'école. ”* Un instituteur qui enseigne dans la même école indique que ce qui lui vient immédiatement à l'esprit, ce qui lui est le plus insupportable à présent *“ c'est la violence verbale présente dans tous les rapports, mais particulièrement entre les enfants ”*, ce qu'il qualifie lui-même de *“ diarrhée verbale ”*. Selon lui, cette violence est constante, aussi bien dans le vocabulaire, que dans le ton agressif. Il estime que pour environ un tiers de l'effectif du groupe, cette violence verbale est permanente. Une personne qui travaille à la Maison de l'enfance lui fait écho : *“ C'est d'abord le ton de voix avec lequel les enfants parlent. Il s'agit de choses toutes simples, mais dites sur un mode agressif : le mode de relation et d'échange est très violent ”*.

Ce ressenti très fort de la violence verbale s'explique par un véritable choc des cultures. Le personnel d'encadrement scolaire et parascolaire souffre de l'emploi de mots, d'expressions qui répondent à des normes langagières qui ne sont pas les leurs. Il existe ainsi un fossé considérable entre le langage de la rue et le langage de l'école et plus largement entre les normes des enfants et des familles et les normes des enseignants. Cette absence de références partagées, de règles communes, alimente un déficit de compréhension et de dialogue.

Moins matérielle, moins physique, la violence d'aujourd'hui serait plus verbale. Serait-on en train d'assister à la naissance d'une nouvelle forme de violence qui sans modifier substantiellement la situation, modifierait pourtant la représentation que les acteurs se font de la violence ? En tout cas, cette hypothèse pourrait permettre d'expliquer la situation paradoxale constatée lors des entretiens : alors que les acteurs décrivent une réalité globalement peu violente (ils citent peu de faits concrets, ils n'ont jamais été eux-mêmes confrontés à des faits graves), ils témoignent d'un ressenti extrêmement fort de la violence. Il semble ainsi que leur perception de la violence dépasse largement le fait de subir ou de constater des faits précis de violence. A l'instar d'Eric Debarbieux, d'Alix Dupuch et d'Yves Montoya, nous remarquons " une distance réelle entre les représentations d'une Ecole saisie par la sauvagerie de ses élèves et la réalité des crimes et délits dans son enceinte ".

De ce point de vue, l'exemple suivant est particulièrement révélateur. Interrogé sur l'évolution de la violence, un professeur d'école affirme : *" La violence n'est pas qu'une impression : elle est réelle. Au collège Y, les choses se sont dégradées. Au niveau des écoles primaires, c'est plus difficile à dire. Cette année, c'était assez calme. L'an dernier, c'était moins calme. "* Affirmant qu'il se produit aujourd'hui une multiplication des faits de violence, la personne interviewée fait reposer sa démonstration non pas sur son expérience propre mais sur l'exemple du collège voisin.

Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer ce décalage entre la perception des acteurs et la réalité des faits de violence auxquels ils sont confrontés et dont on a vu plus haut qu'ils étaient numériquement limités.

Tout d'abord, le ressenti individuel de la violence est fortement nourri par le discours national sur la violence et l'insécurité, que ce soit dans les milieux urbains en général ou bien dans les établissements du secondaire en particulier (lycées, mais surtout collèges). Relayé par les médias et les politiques, ce discours contribue à la construction de représentations générales sur les phénomènes de violence, lesquelles viennent masquer, au moins en partie, des réalités quotidiennes moins alarmantes. Ce glissement du primaire au secondaire est d'ailleurs sensible au cours des entretiens. Il n'est pas rare que les enquêtés répondent à des questions sur la violence à l'école primaire tout en donnant l'impression de répondre à partir de canevas plus généraux, fondés surtout sur le cas des collèges. Les représentations des acteurs sont ainsi

le fruit de la collision entre des expériences vécues d'une part et des éléments issus d'un contexte général d'autre part. La cohérence du regard et du discours sur la violence est reconstruite à partir de matériaux divers qui empruntent aussi bien à l'expérience professionnelle, à des expériences étrangères rapportées, à des fragments que fournissent l'histoire de l'établissement, à des événements récents...

Le paradoxe relevé peut également s'expliquer par l'émergence d'un nouveau type de violence, qui sans modifier substantiellement la situation modifierait notablement les perceptions des acteurs. Les personnes enquêtées décrivent en effet la pression quotidienne qu'exerce sur eux une violence latente et omniprésente. Les uns et les autres mentionnent *“ une agressivité inhabituelle ”* (psychologue scolaire), *“ un climat d'agressivité ”* (Directeur de la Maison de l'enfance). L'atmosphère semble tendue, et dans ce contexte, n'importe quel micro-événement risque de dégénérer et d'être réglé sur le mode de la violence. *“ Il n'y a pas plus d'actes violents qu'avant, mais quelque chose a changé, on sent que cela peut basculer très vite. ”* nous dit une psychologue scolaire. Une aide-éducatrice lui fait indirectement écho : *“ refus de faire un travail, agression verbale, bagarre soudaine avec un autre élève pour des insultes échangées. Il s'agit souvent moins de violence que de climat de tension, d'affrontement ”* (aide-éducatrice). *“ Ce qui a véritablement augmenté depuis quelques années, c'est la violence latente, c'est-à-dire le “ potentiel ” d'être violent ”* nous dit encore une autre psychologue scolaire. Quant au directeur d'une Maison de l'enfance, il note qu'*“ une certaine évolution a pu apparaître : moins d'actes violents sur les personnes et les biens (agressions, vandalisme, vols...). En revanche, il semble que la violence, l'agression soient devenues des modes de relation entre enfants ou entre parents et enfants. La violence apparaît comme un mode de relation en tant que tel. La violence est intégrée dans un comportement normatif. Dans la vie de tous les jours, cette violence est acceptée, il n'y a que les institutions pour la dénoncer. Pour les gens du quartier, elle fait partie d'un mode de vivre normal ”*. Aux yeux de ceux qui y sont confrontés, la violence semble prendre l'allure d'un mode de fonctionnement, d'un mode relationnel normal : *“ La violence constitue pour eux le seul moyen de communication avec l'école. La violence est une impossibilité à échanger, l'enfant violent se décharge de son incapacité à communiquer par des actes violents ”* reprend une psychologue scolaire.

Pour les acteurs éducatifs et scolaires, cette violence latente, omniprésente serait constitutive d'un climat globalement tendu, qui cèderait ponctuellement le pas à ce qu'un des directeurs d'école a appelé des "flambées de violence". Ces poussées éruptives de violence globalement très rares seraient amplifiées au point de créer un certain sentiment d'insécurité. La violence vécue au quotidien par les acteurs relèverait davantage des incivilités, de mots et de gestes irrespectueux, d'un climat global de tension. Les acteurs scolaires et parascolaires sont ainsi les victimes et les témoins de ce qu'ils vivent et interprètent comme des outrages et des manques de respect. La notion de respect est d'ailleurs centrale dans cette étude que ce soit du point de vue de la définition de la violence (*in fine*, on pourrait la définir, en extrapolant la parole des acteurs, comme un manque de respect d'autrui), du point de vue de l'identification des causes de la violence (" *ils ne respectent plus rien* ") ou du point de vue de l'expérimentation des remèdes (" *il faut restaurer le respect* ").

En somme, la réalité des actes de violence semble être en fort décalage avec le vécu quotidien des individus. Toutes les personnes interrogées paraissent convaincues que la violence à l'école est un réel problème qui affecte l'ensemble des établissements scolaires et la société toute entière. Ils manifestent de véritables inquiétudes sur le devenir de ces enfants : " *C'est éprouvant, ces enfants me font peur pour l'avenir* " nous dit par exemple un moniteur d'éducation physique et sportive.

Chapitre premier.

Comment comprendre les violences ? Le travail d'interprétation

Les paragraphes précédents permettent d'appréhender ce que recouvre le terme "violence à l'école" pour les acteurs que nous avons rencontrés dans les différents sites où cette enquête a été conduite. Le propos de cette seconde partie est de donner des éléments d'explication concernant les causes de ce ressenti.

Sur ce point, et avant d'entrer dans le vif du sujet, une précision d'ordre méthodologique s'impose. Ce travail d'interprétation qui vise à comprendre pourquoi la violence pose problème à l'école, les sociologues ne sont pas seuls à le faire. Les premiers à être confrontés à cette nécessité de produire du sens sur ce qu'ils ressentent sont précisément ceux qui vivent cette violence au quotidien : les instituteurs, et plus largement les partenaires de l'école, les travailleurs sociaux dans les quartiers. C'est pourquoi un des trois grands thèmes du questionnaire que nous avons élaboré avait pour objectif de connaître et de recueillir les explications que les acteurs donnent eux-mêmes de la situation dans laquelle ils se trouvent placés.

Pour autant, notre travail, une fois ces informations recueillies, ne consiste pas à prendre la parole des protagonistes pour argent comptant. Comment les traiter, une fois qu'elles sont restituées ? Nous proposons ici de mettre en œuvre trois démarches distinctes et complémentaires :

- les mettre en relation avec les explications et les hypothèses formulées dans d'autres enquêtes sur la violence scolaire ;
- essayer de comprendre ensuite comment ces explications, ces représentations, lorsqu'elles sont contradictoires, peuvent éventuellement traduire, faire apparaître des conflits entre les différents protagonistes : les parents, les enseignants, les travailleurs sociaux. Ces conflits de représentations, ces tensions observables sur le terrain peuvent alors, pour nous, constituer des éléments d'explications aux phénomènes de violence observés ;
- montrer en quoi ces explications fournies par les acteurs donnent lieu à la formulation de solutions sur le terrain pour répondre à ces problèmes de violence. Le travail d'explication est une forme de diagnostic auquel est souvent associé un remède. Tenter de mettre à jour la manière dont les acteurs comprennent la violence scolaire permet d'analyser de manière plus pertinente le choix qu'ils font de solutions sur le terrain pour prévenir et gérer la violence.

1. Aux origines de la violence : un phénomène général de contestation de l'autorité et des règles.

Comme la grille d'entretien (en annexe) permet de l'observer, le travail d'explication et d'analyse auquel nous avons convié les personnes interrogées se décomposait en deux temps : d'abord interrogés sur la genèse de la violence au plan individuel (*Comment expliquez-vous l'apparition de comportements violents chez les auteurs ?*), ils étaient ensuite conviés à nous livrer les réflexions plus générales qu'amenait chez eux l'observation de ces comportements et leurs évolutions dans l'école.

Les réponses qui sont apportées concernant le profil des individus violents sont souvent rapides (elles amènent peu de commentaires de la part des personnes interrogées). Elles sont également convergentes : elles suscitent des réponses relativement construites, en lien avec le travail collectif de repérage conduit au sein de l'équipe pédagogique. Ainsi, les instituteurs de l'école Grand Châtelet disent constater l'existence dans l'école de deux groupes d'enfants caractérisés par des comportements spécifiques : des enfants qui sont systématiquement impliqués dans les conflits, qu'ils soient agressés ou agresseurs, des enfants qui cultivent le conflit chez les autres et l'attisent. D'autres mentionnent le fait que les enfants les plus violents sont souvent placés par ailleurs dans des situations familiales difficiles, lesquelles les fragilisent affectivement.

Très vite, cependant, il apparaît que ces explications individuelles ne satisfont pas. En témoignent les rapides et spontanées montées en généralité de nos interlocuteurs qui abordent des remarques plus générales sans qu'elles aient sollicitées par nos questions. Pour tous, la violence est avant tout affaire de climat, plutôt que quelques cas isolés, les comportements et attitudes qu'elle recouvre et désigne concernent toute la population scolaire, à des degrés divers.

"Il n'y a pas de formes de violences plus préoccupantes que d'autres. Il faut toutes les traiter en tant que signes annonciateurs d'une dégradation plus importante du climat social entre les différents instituteurs, familles, et enfants dans le quartier." (Instituteur²⁷).

27 De manière à anonymiser complètement les témoignages des personnes interrogées, nous avons choisi d'utiliser le terme "instituteur" indifféremment pour les hommes et les femmes qui exercent cette profession.

Un des principaux constats auxquels ramène l'observation de ces phénomènes au sein de l'école est celui d'une contestation, par les enfants, comme par les parents à la fois de l'autorité et des règles existantes :

"La violence, c'est un certain rapport à l'autorité, qui s'exprime dans la contestation de l'autorité exercée et détenue par les instituteurs."(Instituteur).

Plus que les infractions aux règlements, ce qui frappent les observateurs que sont les enseignants, c'est la résistance des enfants, lorsqu'ils sont pris en "flagrant-délit" de transgression, à reconnaître et à admettre leur existence.

"Les enfants refusent d'accepter la sanction ou le discours de reproches que leur tiennent les adultes. Non seulement les enfants enfreignent les règles mais ils refusent de reconnaître l'existence de ces dernières. Ce qui implique de gérer une situation hors règles, hors des cadres de référence que, dans une société qui fonctionne, chacun doit connaître. Nous avons affaire à des enfants qui méconnaissent les règles, qui manquent de cadres. Ce sont les parents qui ne les donnent pas, et nous [enseignants], nous ne sommes pas en situation de les leur donner. " (Instituteur).

Dans ce même registre, trois thèmes sont récurrents. D'une part, les enfants ne disposent pas des cadres, des règles essentielles de la vie en société, "ils n'ont donc pas conscience de sortir du cadre", et sont incapables d'entendre un discours de raison ; d'autre part, les instituteurs se trouvent alors en position d'être des "juges" pour les enfants, sans que pour autant on puisse leur demander d'être ceux qui inculquent les cadres. "On ne donne pas le cadre, on peut seulement le rappeler, l'amplifier.". Enfin, la difficulté d'une telle situation pour les adultes confrontés à cette violence et sans moyens pour y répondre :

"Quels moyens on a, avec des enfants qui résistent à l'interpellation, qui nient les faits et qui insultent ? On peut pas rester neutres, c'est pas possible. D'abord parce qu'on est pas des robots, on peut pas se laisser agresser comme ça, et puis aussi parce que on a quand même un rôle d'éducateurs." (Instituteur).

Une fois établi le constat selon lequel la violence scolaire correspondrait à un problème plus global de non-respect des règles, plusieurs explications sont mobilisées par nos interlocuteurs pour comprendre ce refus général de reconnaître les lois. Nous en reprenons ici quatre qui seront présentées successivement dans cette deuxième partie. Il s'agit :

- des évolutions de la société ;
- de la "nouvelle" place de l'école dans la société, des nouvelles exigences auxquelles elle est confrontée ;
- de la dégradation des relations entre l'école et les parents ;
- du fonctionnement interne des établissements scolaires.

2. Les évolutions sociales : la disparition des règles de la vie en société.

Parmi les premières explications mobilisées par les acteurs de ce non-respect des règles et de l'autorité, figurent les évolutions de la société. De quoi parlent-ils lorsqu'ils invoquent ces "évolutions sociales" ?

Un des phénomènes les plus fréquemment incriminés correspond à la généralisation d'un climat de violence, qui s'expliquerait notamment par le rôle des médias, et particulièrement de la télévision dans la banalisation des faits de violence. Dans cette perspective, la violence à l'école serait en quelque sorte le produit de la violence de l'environnement extérieur.

C'est par exemple ce dont témoigne cet instituteur débutant nous racontant que ce qui l'avait surpris au premier contact avec ses élèves c'était qu'ils se battaient, *"pas comme il imaginait les bagarres entre enfants, mais comme à la télé"* avec *"non pas deux enfants se roulant par terre -, mais parfois deux ou trois enfants donnant des coups de pied dans le ventre d'un autre resté à terre"*.

Le chômage est la deuxième évolution sociale qui aurait pour effet de modifier le rapport aux règles et à l'autorité. Le fait que les parents ne travaillent plus induirait une perte de repères, une négation du travail et de l'effort comme valeurs essentielles. Le chômage généralisé entraînerait une dislocation générale des systèmes de référence, dans la société, à l'extérieur de l'école.

"Il y a démission parentale. Les chefs de famille ont perdu leur autorité, en lien avec le chômage. Avec le travail disparaissent les règles qui y sont liées : tout un système de conduite, de références dont on ne peut plus parler en famille. La règle et la morale du travail enseignées par l'école ne sont plus valorisées de la même façon aujourd'hui." (Inspecteur).

"Mon travail c'est le contrôle et la protection du système scolaire, une institution dans un pays où les institutions disparaissent. Bientôt l'armée va disparaître, il ne restera plus que la prison et l'école comme lieux structurés.(...) Tout acte d'incivilité doit être stigmatisé par l'institution scolaire." (Inspecteur).

C'est enfin l'exemple souvent donné des familles où seuls les enfants scolarisés en primaire se lèvent le matin pour aller à l'école. Le chômage des parents est présenté comme la cause principale de deux problèmes graves en primaire : absentéisme et couchage tardif des enfants.

Enfin, le poids de ces évolutions - chômage, disparition des règles de la vie en société, violence généralisée - serait renforcé par la situation de ségrégation sociale dans laquelle se trouvent certains quartiers. Ces quartiers cumuleraient les difficultés, détresse économique et sociale, état de non-droit, délinquance, etc. C'est ce que souligne notamment la chef de mission DSU :

"Le vrai problème de ces quartiers, c'est la concentration de toutes les difficultés - sociales, économiques, culturelles, scolaires. Par ailleurs, dans ces quartiers, le rapport à la norme est complètement décalé : la très grande majorité des parents sont maintenant au chômage. Et il touche maintenant deux générations. Il y a donc une perte de repères, et le développement parallèle d'une culture spécifique, d'un rapport à la règle particulier, d'autant plus fort et d'autant plus développé que la concentration ne permet pas la confrontation avec d'autres cultures, d'autres rapports - plus "normaux" - aux règles de la vie en société. " (Chef de mission DSU).

Sur ce point, il faut souligner que deux éléments viennent corroborer les hypothèses et affirmations des personnes interrogées. On observe en effet à partir de la composition de nos sites que les écoles désignées comme étant en difficulté se trouvent dans des quartiers où sont

cumulés un fort taux de chômage, un niveau de revenu faible, une proportion importante de populations immigrées. Cette accumulation laisse penser que la carte scolaire, la manière dont les secteurs des écoles sont circonscrits viennent renforcer, plutôt que la mixité sociale, la ségrégation sociale.

D'autre part, plusieurs études sociologiques conduites sur les collèges ont montré qu'il existait un lien fort entre l'origine sociale des élèves et la dégradation du climat à l'intérieur des établissements. Pour ces auteurs, l'école renforce les inégalités sociales : plus les établissements accueillent des élèves d'origine sociale défavorisée, plus le climat scolaire est mauvais, plus les délits y sont nombreux. Les inégalités sociales seraient à l'origine de la violence scolaire. C'est notamment la thèse défendue par Eric Debarbieux, Alix Dupuch, Yves Montoya selon lesquels "*sentiment de violence et exposition au risque sont socialement inégaux, et corrélés à l'exclusion sociale et scolaire*"²⁸. Un constat similaire est formulé par Robert Ballion dans le même ouvrage qui démontre que des corrélations peuvent être établies entre niveau de violence scolaire et appartenance sociale des élèves, position de l'établissement dans l'espace ville, qualité socio-culturelle de son environnement²⁹. Enfin, Nicole Ramognino et Daniel Franji dénoncent l'incapacité de l'école à résister aux phénomènes de ségrégation et sa tendance à les reproduire, tendance qui s'aggraverait du fait qu'en accueillant un plus grand nombre d'élèves, cette ségrégation s'accroît et touche plus d'enfants. La violence scolaire s'envisage alors comme une réponse à ces effets de ségrégation sociale : "*L'espace d'ouverture au monde naturel et social qu'est l'école devient un lieu de captivité pour certains enfants qui apprennent alors à développer la seule compétence qu'on ne peut enlever à des forces vives, la compétence violente.*"³⁰

3. Quelle place pour l'école dans la société ?

Le deuxième grand type d'explications apportées, tant par les acteurs que nous avons interrogés, que par un certain nombre de sociologues qui se sont intéressés à la question de l'école renvoient à la situation actuelle de l'école dans la société, et à la place qu'elle occupe dans les attentes de ceux qui y enseignent et de ceux qui la fréquentent.

28 E. DEBARBIEUX, A. DUPUCH, Y. MONTOYA, "Pour en finir avec le 'handicap socio-violent' : une approche comparative de la violence en milieu scolaire", in B. CHARLOT et J.-C. EMIN, *Violence à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

29 Voir l'article de R. BALLION dans B. CHARLOT et J.-C. EMIN, *op.cit.*

Cet argument est notamment développé dans les travaux de Bernard Charlot³¹. L'hypothèse centrale de ces travaux est la suivante : avec la crise économique et ses répercussions sur l'emploi, l'école deviendrait le lieu de deux processus contradictoires.

- Une surmobilisation des élèves qui les conduit à voir dans la réussite scolaire la seule porte de salut professionnel, et qui amène leur entourage à penser que la réussite scolaire assure la réussite sociale, tandis que l'échec scolaire impliquerait automatiquement l'échec social. En même temps que l'école est le lieu d'attentes extrêmement fortes, l'échec y est très mal vécu ;
- Une démobilitation à l'égard de l'école dans la mesure où elle ne permet pas la réussite de tous, et que surtout elle n'assure plus un avenir professionnel à tous.

Pour Bernard Charlot, l'école aurait, peu à peu, à partir des années soixante, reçu comme mission fondamentale de préparer l'insertion professionnelle des jeunes. Avec la crise, l'idée que la réussite scolaire est indispensable serait devenue de plus en plus forte alors que dans le même temps, la société a de plus en plus de mal à tenir les promesses sur lesquelles elle a fondé la légitimité de son école. Ces tensions auxquelles l'école est exposée seraient renforcées par le fait que l'école accueille de plus en plus d'enfants, sans forcément proposer des cycles scolaires différenciés en fonction des profils d'élèves. Ils seraient donc de plus en plus nombreux à souffrir de l'échec scolaire. Les tensions créées nourriraient alors les phénomènes de violence scolaire de plusieurs manières.

La première manière de comprendre la relation entre évolution de l'école et apparition de la violence est de considérer cette dernière comme le résultat de l'échec scolaire. La violence des élèves serait essentiellement à interpréter comme une résistance au jugement scolaire (surtout en cas d'échec). Sur ce point, les affirmations de nos interlocuteurs ont été nuancées : un élève en échec n'est pas systématiquement violent, et il y a aussi de nombreux cas d'élèves en réussite relative qui sont violents. Mais en terme de moyenne, on constate néanmoins que les

30 Voir l'article de D. FRANJI et de N. RAMOGNINO dans B. CHARLOT et J.-C. EMIN, *op.cit.*

31 Bernard CHARLOT, "Violences scolaires : représentations, pratiques et normes" dans B. CHARLOT et J.-C. EMIN, *op.cit.*, pp.1-13.

établissements dont le climat est jugé violent sont aussi des établissements où le taux d'échec scolaire est important.

A cet égard, il est important de souligner que l'échec scolaire est aussi une violence pour les enseignants. Au delà de la discipline imposée aux enfants, les enseignants souffrent eux-mêmes d'être, malgré eux, les auteurs de ces violences que sont l'échec scolaire, le fait d'imposer des apprentissages que les enfants ne valorisent plus, une culture qui n'est pas toujours légitime aux yeux des familles.

"C'est dur pour moi de devoir leur faire des cours sur des règles de grammaire dont je sais qu'ils n'en ont rien à faire, et dont ils pensent qu'elles ne leur servent à rien. C'est dur aussi de les faire monter en rang par deux, quand je sais combien ils aimeraient ne pas être là. Si les enfants n'adhèrent pas ou plus au projet, n'est-ce pas une extraordinaire violence que de les contraindre à apprendre des choses qui n'ont plus de sens pour eux ?" (Instituteur).

"La violence la plus grande selon moi et une des raisons de mon départ, c'est l'échec scolaire et par là l'échec pédagogique." (Instituteur).

Paradoxalement, la violence dont les enseignants souffrent le plus, c'est peut-être celle d'une remise en cause, par les échecs scolaires et les manifestations des difficultés de leurs élèves, de ce qui fonde en raison leur travail. Bien que la plupart de ceux que nous avons été interrogés souhaitent et sachent encore défendre l'école, c'est à un travail sur "le sens de ce qu'[ils] font" auquel l'enseignement les convie.

La seconde interprétation des tensions liées à l'évolution du rôle de l'école repose sur l'idée qu'en même temps qu'elle est le lieu d'attentes importantes, l'école est essentiellement vécue comme le lieu de l'échec, qu'il soit scolaire, ou plus tard difficultés à rentrer sur le marché du travail. L'école ne tiendrait plus ses promesses et elle deviendrait le lieu de l'injustice sociale. Comme le disait un de nos interlocuteurs, en charge des activités péri-éducatives :

"Pour ceux qui ont particulièrement besoin d'école, l'école est devenue particulièrement inaccessible".

Ces déceptions et ces rancœurs à l'égard de l'école entraîneraient une perte de légitimité des règles sur lesquelles elle est fondée et qu'elle impose aux élèves. On constaterait une perte de crédibilité de l'école comme lieu favorisant sinon la mobilité sociale ascendante, du moins la socialisation et un accès facilité au marché de l'emploi. Du même coup, l'idée d'une réussite par l'école tend à disparaître, et la discipline qu'exigent l'apprentissage et la vie scolaire ne peuvent plus reposer sur le système de valeurs qui les rendaient acceptables. D'où le fait que le problème de la "justice" parasite sans cesse les relations inter-individuelles à l'école

"Les parents n'ont plus un regard positif sur l'école. L'école n'est plus le lieu de l'envol social. L'école n'est plus respectée, le regard des parents déteint sur celui de leurs enfants. Parce que l'école n'est plus ce lieu initiatique, ce "relais magique" où on va laisser son enfant pour qu'il devienne adulte." (Inspecteur).

"L'apprentissage peut être en soi une violence, avec ce qu'il exige d'efforts, de coercition, de contraintes, cette violence peut être mal vécue si il n'y a pas dans la tête des enfants comme dans celles des parents de projets d'apprentissage." (Instituteur).

L'absence de projets de réussite par l'école, sans en être le monopole, semble être une des caractéristiques de la communauté gitane. Ainsi, d'après la lecture que font les enseignants de la culture gitane, les enfants doivent apprendre à lire, écrire et compter, ce qui correspond à peu près aux acquisitions du CE2, au delà commence le superflu, et les enfants se désengagent.

"Pour la plupart des parents gitans, leur seule exigence réside dans l'apprentissage de la lecture et du calcul élémentaire. Cela, les enfants l'ont intégré, la plupart renoncent à partir du CE2, ils n'attendent plus rien de l'école. Sans l'adhésion à l'équation "réussite scolaire = réussite sociale", il n'y a rien à faire. Les instituteurs peuvent encore faire fonctionner certains enfants à l'affectif, mais la majorité n'a plus de désir, de motivation et d'intérêt. Ils ne voient pas la finalité de ce qu'ils apprennent. Sans finaliser les apprentissages, ils ne peuvent pas s'en sortir." (Instituteur).

Ces propos, généralisables aux enfants d'autres communautés, sont souvent illustrés par l'exemple des activités d'éveil sur les autoportraits. Sollicités pour faire état de leurs rêves

d'avenir, "les enfants, s'attriste un instituteur, n'ont pas de projet, ni de rêves professionnels ; ce qu'ils ont au mieux, ce sont des espoirs d'ascension sociale magique : footballeur, stars. L'apprentissage n'a plus de sens, et les contraintes qu'il impose deviennent insupportables."

Une troisième interprétation du lien entre rôle de l'école et violence qui s'y exprime repose sur l'idée que l'école serait l'institution où les rancœurs et les déceptions pourraient s'exprimer plus librement. L'école deviendrait le bouc émissaire de parents en colère et en difficultés, qui reporteraient sur elles leurs déceptions. On retrouve fréquemment cette idée dans les propos de nos interlocuteurs.

"Il semble y avoir chez les parents autre chose que le problème de l'enfant : il y a une sorte de ras le bol, un sentiment d'injustice qu'on exprime vis à vis de l'institution que représente l'école." (Instituteur)

Une thèse proche est également défendue par le sociologue lyonnais, Jean-Paul Payet, qui a particulièrement travaillé sur les élèves d'origine immigrée et leurs parents. Il souligne que dans les discours politiques, ces derniers sont souvent désignés comme les coupables des problèmes de violence. Il s'agirait en réalité de victimes, qui souffrent encore plus que les autres (l'expérience de l'immigration irait de pair avec un fort investissement sur l'école) du fait que l'école ne parvient plus à tenir ses promesses d'insertion professionnelle, et qu'elle reproduit les inégalités sociales. Comme c'est le seul lieu où peut s'exprimer la colère de ces familles, l'école est le lieu du conflit social que la société génère. Pour évoquer cette place particulière qu'occupe l'école, Jean-Paul Payet parle de l'école comme *"espace de 'réparation'"*.

4. Les relations école/familles : les termes faussés d'un dialogue qui n'arrive pas à s'établir.

On voit donc que les enseignants, et plus largement ceux qui interviennent sur les quartiers (associations, personnel municipal, travailleurs sociaux) expliquent et comprennent les tensions qu'ils ressentent au sein de l'école comme le résultat d'un certain nombre d'évolutions sociales qui conduiraient parents et enfants à se positionner autrement à l'égard de l'école.

Un des aspects les plus marquants de cette étude et sur lequel nous aimerions insister plus particulièrement, réside précisément dans ce repositionnement, cette recomposition des relations entre l'école, les enfants et leurs

familles. C'est en effet par les familles que les évolutions sociales évoquées dans les paragraphes précédents - chômage, perte des valeurs, attentes et déceptions, agressivité à l'égard des institutions - se manifestent au sein de l'école. C'est essentiellement les parents, plus que leurs enfants, qui sont désignés, par les enseignants et la majorité de leurs partenaires, comme les responsables de ces tensions et du climat de violence scolaire. Cette mise en cause quasi-systématique des parents est sans doute à mettre en relation avec la classe d'âge à laquelle nous avons eu à faire, en travaillant sur l'école primaire : à cet âge là, le défaut d'éducation est plus facilement imputable aux parents. Mais, ce qui nous est apparu essentiel au cours de cette étude, c'est la difficulté avec laquelle parents et école semblent communiquer, voire plus souvent l'absence de communication, le climat de méfiance et d'accusations réciproques qui caractérisent les relations famille/école. A tel point que le conflit paraît parfois moins vécu entre école et enfants, qu'entre école et familles.

Cette situation se traduit notamment par la construction réciproque par les différents acteurs - instituteurs, partenaires de l'école et associations de parents - d'un ensemble de discours et de représentations généralement négatifs et contradictoires. On observe une succession d'incompréhensions qui débouchent sur une très grande difficulté à communiquer et à régler les conflits.

De leur côté, les enseignants adressent un certain nombre de critiques, souvent contradictoires, à l'égard des familles. Leur discours est souvent accusateur et stigmatisant. Ces reproches s'expriment sur plusieurs registres qu'on présente ici successivement.

En premier lieu, pour beaucoup de personnes interrogées, c'est de la famille que viendrait la violence que manifeste l'enfant à l'école : il y aurait une sorte de contagion de la violence de la famille à l'école. Les parents sont accusés d'être de mauvais éducateurs, voire de ne pas éduquer du tout leurs enfants, d'être eux-mêmes violents à l'égard de ces derniers. On voit resurgir de vieilles notions, qui ont une histoire assez ancienne, et des connotations idéologiques fortes, comme celle d'enfance en danger moral.

"Cette contestation de l'autorité, la violence des enfants à l'égard des adultes a beaucoup à voir avec le rapport des familles au travail des enseignants. Ils ne nous respectent pas parce que les familles ne nous respectent pas." (Instituteur).

"Le langage des familles tend à devenir celui utilisé à l'école." (Instituteur).

Ainsi un instituteur relatant un échange avec un élève dans la cour : *"Je l'ai grondé parce qu'il avait proféré des obscénités. C'était un enfant qui était passé en Conseil de discipline la*

veille. Et en colère je lui dis "J'aimerais que ta famille entende ce que tu viens de dire !", et là, il me répond, presque gentiment : "Mais je suis élevé comme ça"."

Un second objet de critiques de la part des enseignants à l'encontre des familles est celui des conflits culturels, particulièrement dans les quartiers où se trouvent représentées des communautés d'origine étrangère (sur nos sites : les français d'origine maghrébine et les gitans). Sur ce point, les discours sont parfois un peu contradictoires : il est souvent question, chez les enseignants, de la pauvreté culturelle des familles. Mais tous s'accordent à dire que ce qui pose problème, c'est précisément les conflits entre ces cultures très construites et celle que reconnaît et qu'exige l'école. Ces cultures sont fréquemment rendues responsables de la violence : on parle de populations qui cultiveraient un rapport privilégié à la violence, les gitans fonctionneraient par "flambées de violence" tandis que *"chez les populations maghrébines la violence serait constante"*. On évoque également le *"non-respect des femmes chez les maghrébins"*, ou les problèmes que pose *"la culture de l'enfant-roi chez les gitans"*. On accuse enfin ces cultures de ne pas valoriser les mêmes règles ni les mêmes valeurs que l'école. Il y aurait une sorte d'injonction contradictoire faite aux enfants sommés de choisir entre les règles auxquelles leurs parents adhèrent et celles dont le règlement de l'école exige le respect. Cette situation s'observe particulièrement dans le cas de la communauté gitane. L'exemple donné par un instituteur l'illustre bien :

"La violence physique démarre lorsqu'il y a agression, mais tout particulièrement avec certaines insultes. La culture gitane de ce point de vue impose un certain nombre de règles, une sorte de code de l'honneur, qui interdit de ne pas répondre à certaines insultes, dont la pire, l'ultime : "Mange tes morts". Un jour, dans la cour de récréation, j'ai interpellé un enfant qui se battait contre un autre à cause d'une insulte de ce genre. Après m'être interposé, je lui ai signalé que c'était interdit par le règlement de l'école, et il m'a répondu que c'était peut-être pas la loi de l'école, mais que c'était en tout cas "la loi de la caravane"."
(Instituteur).

Un troisième reproche formulé par les enseignants réside dans le fait que les parents sont ressentis simultanément comme absents et trop présents. Ils seraient absents aux côtés des enseignants lorsque ces derniers souhaitent être soutenus par les familles dans le règlement des conflits avec les enfants. Du même coup, la cohérence du discours des adultes à l'égard

des enfants, qui implique que les parents "jouent le jeu de l'école", n'existe pas et délégitime les rappels à la règle des enseignants : *"Lorsque les parents couvrent, nous, on ne peut plus rien faire!"*.

"Dans 9 cas sur 10, il n'y a pas vraiment de répondant de la part de la famille, ce qui n'est que le révélateur du fait que la violence est avant tout liée à un certain rapport entre famille et école." (Instituteur).

Le cas de l'absentéisme scolaire, couvert voire encouragé par les familles, considéré comme un des problèmes majeurs de l'école, (il arrive que des enfants aient manqué 55 % des cours en CP) est souvent cité comme révélateur de ce type de dysfonctionnements.

Les parents seraient également perçus comme absents par le fait qu'il n'existe plus dans les écoles dites difficiles, d'associations de parents comme on les connaissait avant, se rattachant aux fédérations de parents d'élèves (PEP, FCPE) et qui soient prêtes à participer au conseil d'école, à aider l'école à organiser des fêtes ou des manifestations.

Mais les parents sont aussi jugés trop présents et on dénonce souvent leur interventionnisme. Plus exactement, ils sont là où on ne les attend pas. Ils soutiendraient leurs enfants dans les conflits au sein de l'école. Ils se montreraient extrêmement exigeants à l'égard des enseignants ; les personnes interrogées parlent, à ce propos, de *"volonté des parents que l'école se conforme à leurs projets"*, d'*"intrusion systématique des parents dans l'espace scolaire"*. Ceci se manifeste notamment par de fréquentes agressions verbales des parents contre les enseignants dans l'école ou au moment de la sortie des classes. A tel point que les enseignants ont réclamé que ce type de comportement soit qualifié par la police : on parle désormais d'*"outrage à agent chargé d'une mission de service public"*. Cette demande de qualification vient souligner l'idée que les enseignants souffrent particulièrement du fait que leur statut d'instituteur ne suffit plus à inspirer le respect, à leur donner de l'autorité.

Enfin, cette violence des parents est mal vécue par le corps enseignant à qui elle paraît relever d'une double injustice : une absence de reconnaissance pour le travail effectué pour leurs enfants, une exigence très forte de leur part à l'égard de l'école, comprise comme d'autant plus paradoxale qu'on les considère souvent comme les principaux responsables des difficultés de leurs enfants. Ce malaise enseignant est également à re-situer dans un contexte plus général

de dévalorisation et de perte de prestige social de la profession, et d'une souffrance liée au manque de reconnaissance, au sein même du ministère de l'Education Nationale, des conditions de travail des instituteurs.

"Paradoxalement, plus les parents sont déficients, plus ils exigent de l'école. (...) C'est leur enfant à eux, pour eux on n'a pas le droit d'être ..., ils ne se rendent pas compte, ils sont exigeants, ils exigent l'idéal de ce qu'ils ne sont pas, et même plus que l'idéal, 100 % du temps d'attention de l'enseignant pour leur enfant. Et ils deviennent agressifs tout de suite." (Instituteur).

"J'ai le sentiment parfois d'en vouloir aux parents de ne pas prendre assez conscience de tout ce qu'on fait pour leurs enfants. Un manque de reconnaissance qui est une vraie violence." (Instituteur).

"Alors que les parents sont très souvent auteurs de violence sur leurs enfants, que les violences d'où qu'elles viennent atteignent dans le quartier des niveaux ailleurs inacceptables, les parents sont parfois sensibles à des violences de très faible degré, comme des punitions, des rappels à l'ordre. Elles sont ressenties comme intolérables parce qu'elles émanent de l'institution, ou qu'elles touchent à des registres culturellement sensibles." (Instituteur).

De leur côté, les parents n'ignorent pas ce que sont les représentations que construisent les enseignants à leur égard. Ils en font mention à mots couverts dans les entretiens que nous avons eus avec eux. Elles contribuent sans doute à les placer dans une position d'opposition à l'égard de l'école. D'autant plus que, comme nous l'ont fait remarquer certains instituteurs et travailleurs sociaux, les parents ne sont convoqués à l'école que lorsque leur enfant pose problème : le contexte de la rencontre est donc essentiellement conflictuel. A cette première dévalorisation des parents, s'en ajoute une seconde : celle de l'échec scolaire éventuel de leur enfant, dont ils se sentent en partie responsables, surtout lorsqu'il les renvoie à leurs propres difficultés scolaires. Les parents développent un sentiment d'impuissance, d'incompétence à l'égard des affaires scolaires.

La présidente de l'association gitane du quartier Grand Châtelet, en même temps qu'elle se plaignait de l'échec scolaire des enfants du quartier, disait ainsi : *"Nos enfants ont des*

difficultés, surtout en français, mais on peut pas les aider, s'ils ont des problèmes d'expression, c'est parce qu'ils parlent comme nous on parle."

Pour autant, ces comportements ne doivent pas être interprétés comme le signe que les parents se désintéressent de l'école. Les entretiens font aussi apparaître que contrairement à ce que les enseignants pensent parfois, les parents considèrent l'école comme un moment important et la scolarisation comme un enjeu.

Les résultats d'une enquête réalisée en 1997 (à l'initiative du bureau de la ZEP "Abbaye-Jouhaux-Teisseire" auprès des parents d'élèves des établissements de la ZEP : les écoles Jouhaux et Grand Châtelet ainsi que le collège Vercors auxquels elles correspondent, et les écoles Jean Racine et Paul Cocat) témoignent également de l'intérêt porté par les parents aux questions scolaires. Deux grandes séries de questions étaient posées aux parents : "Que reprochez-vous à l'école ?" et "Qu'attendez-vous de l'école ?". Le directeur d'une des écoles primaires concernées soulignait à propos des résultats obtenus que d'une part, le taux de réponse a été assez important (entre 50 et 60 %), et d'autre part, la violence dans le cadre scolaire est un des principaux sujets de préoccupation des parents d'élèves qui ont répondu à l'enquête.

Confrontés à un discours dévalorisant de la part de l'institution scolaire, les parents, sans être passifs, semblent avoir du mal à trouver leur place dans les relations avec l'école : ils ont le sentiment de ne rien pouvoir faire contre l'échec scolaire (intérieurisation d'un sentiment d'incompétence), participent peu à la vie de l'école et ne semblent pas désireux d'en faire plus. Ils se positionnent sur un mode essentiellement réactif : "*on dit aux enfants 's'il se passe n'importe quoi à l'école, vous nous avertissez' "*". Ils semblent aussi attendre de l'école qu'elle fasse le premier pas : "*si l'école a besoin de nous, elle nous convoque*" ; "*On ne rencontre pas le directeur, mais bon, s'il y a un problème, ils nous avertiront.*" Tandis que l'école paraît vécue comme un moment important, et la scolarisation comme un enjeu, on observe simultanément une réelle difficulté à se mobiliser et à savoir comment s'organiser pour y répondre : "*On avait du soutien scolaire, mais il fallait que les parents soient là et ils sont pas disponibles le soir, alors on a très vite laissé tomber.*" Enfin, les parents nourrissent parfois une certaine rancœur à l'égard de l'école :

"L'école ne les aide pas à trouver un travail. Tous les anciens emplois qu'occupaient les gitans disparaissent. Il faudrait aider nos enfants à se former, à se préparer à rentrer dans la vie professionnelle, et pas les laisser comme ça, en plan, à 16 ans." (La présidente de l'association gitane)

Les parents manifestent également, par leurs comportements, la volonté, la nécessité ressentie de reconstruire une image positive d'eux-mêmes, des communautés, du quartier. Ce travail de reconstruction d'une image positive se traduit par différentes attitudes. On observe d'une part le refus de faire le constat d'une violence endémique dans le quartier, ou à l'école. Il en va de l'image du quartier et de celle de la communauté elle-même. *"L'insécurité, ici, c'est une fausse idée. Si c'était insécure, on tient trop à nos enfants, on reprendrait la route s'il le fallait."* D'autre part, les associations, lorsqu'elles existent, témoignent de la volonté de régler les conflits au sein même de la communauté, et d'afficher à l'égard de l'extérieur une solidarité intangible entre ses membres. Dans l'entretien que nous avons eu avec la présidente de l'association gitane, celle-ci rappelait que les enfants gitans doivent apprendre à défendre - dans chaque endroit où ils se trouvent - les autres enfants gitans qui se trouveraient en difficulté. C'est d'abord par rapport à cette solidarité du groupe que se pensent les problèmes de violence à l'école : *"On leur demande de nous dire dès qu'ils sont agressés, que ce soit par d'autres élèves ou par les maîtres"*. Du même coup, on entrevoit les phénomènes de brouillage et autres problèmes de traduction ou de conflits avec les discours de l'école que l'affirmation de ces principes peuvent entraîner (même si les principes en question ne sont pas - par nature - en contradiction avec ceux que l'école et ses partenaires souhaitent voir affirmer). Par exemple, l'opposition entre adultes (parents d'élève et institution scolaire) et enfants que le règlement des problèmes disciplinaires impose parfois de mettre en scène est d'emblée évacuée au profit d'une autre, permanente et valable en toute situation, entre la communauté et les autres.

Cette forme de dialogue de sourds, qui semble s'instituer progressivement entre parents et école, non seulement ne favorise pas la collaboration, mais pourrait bien être à l'origine de la violence et des tensions ressenties par les différents acteurs. Ceci se traduit notamment par le fait que lorsqu'on interroge les protagonistes sur leurs partenaires, l'école n'évoque pas les parents et les parents n'évoquent pas l'école. Une autre traduction de ces difficultés est bien symbolisée par la situation qu'a connue une des écoles primaires à l'occasion de la rentrée

scolaire 1998. La série cumulative d'incidents s'ouvre sur le vol et l'incendie d'une voiture appartenant à un enseignant, un jour avant la rentrée scolaire. L'équipe pédagogique tient alors, pour faire entendre la difficulté de travailler dans le quartier, à faire un jour de grève. La réponse des parents, en colère, consistera dans la signature d'une pétition contre les enseignants de l'école.

Concluons cet état des lieux en soulignant que nous ne sommes pas seuls à faire ce constat d'une absence de relations, ou de relations conflictuelles entre les parents et l'école. Plusieurs structures associatives en charge du soutien scolaire, certains travailleurs sociaux, comme les assistances sociales scolaires, nous ont aussi signalé ce problème et tentent de se positionner comme des médiateurs entre l'école et les familles. Même le bureau de police du secteur a fait ce constat.

5. Les politiques d'établissement.

Une dernière explication proposée par les personnes interrogées porte sur les politiques d'établissement. Au delà du contexte social et de celui du quartier, il existe en effet des éléments, qui sont propres au fonctionnement interne de l'école, et qui peuvent être facteurs de violence.

Nombreux sont les enseignants qui ont signalé par exemple, que la présence d'une équipe pédagogique sur plusieurs années contribuait à stabiliser la situation, tandis que l'arrivée de remplaçants dans l'école mettait les classes à feu et à sang. Les enseignants insistent sur le fait qu'il y a ainsi un cercle vicieux de la violence : si la situation dans l'école est difficile, les instituteurs demandent leur mutation, les changements sont fréquents et la violence se renforce.

Jusqu'il y a cinq ans, en lien avec les difficultés propres au quartier, l'équipe pédagogique de l'école Grand Châtelet souffrait d'un phénomène de *turn-over* important : l'énergie qu'implique, selon les témoignages, la gestion d'un public scolaire "atypique" conduisait les enseignants à quitter l'école dès qu'ils le pouvaient. Près de la moitié des effectifs Education

Nationale était renouvelée tous les ans. Plusieurs conséquences de ce type de fonctionnement ont été identifiées qui ont permis, entre autres, d'inverser la tendance. Le *turn-over* représentait d'abord une violence pour les enfants, en induisant une absence de repères adultes stables et un certain sentiment d'abandon. Il interdisait également qu'une synergie et une solidarité puissent s'instaurer entre les membres de l'équipe, qui permettent d'envisager des actions et des réflexions à long terme. Cette relation entre permanence des enseignants et violence peut enfin s'expliquer en partie par ce qu'on a évoqué plus haut concernant le statut. Il ne suffit plus d'être instituteur pour être respecté et écouté. C'est donc par le développement de relations personnelles, par l'interconnaissance que se construit l'autorité : un travail que chaque nouvel enseignant doit refaire s'il veut "tenir sa classe".

L'absence de cohérence au sein de l'équipe pédagogique est un second élément susceptible de favoriser la violence au sein de l'école. La recherche d'une solidarité au sein de l'équipe pédagogique, et de réponses collectives aux problèmes disciplinaires est désignée comme un objectif incontournable, à la fois pour le bien-être des instituteurs qui ont besoin de se sentir soutenus et à l'égard des enfants, pour qu'ils entendent le même discours de la part des adultes. *"Faire front commun, c'est être plus crédible"*.

Ces deux remarques sur les facteurs internes de la violence scolaire rejoignent le résultat d'enquêtes sociologiques conduites sur des collèges dits difficiles. L'objectif de ces études est de montrer que la violence n'est pas une fatalité. Eric Debarbieux, Alix Dupuch, Yves Montoya³² ont défendu l'hypothèse selon laquelle les politiques d'établissement peuvent faire toute la différence. Ils travaillent sur deux collèges placés dans des environnements qualifiés de difficiles et montrent que la violence n'atteint pas le même niveau dans chacun des collèges. Ils mettent alors en évidence une série de facteurs déterminants qui expliquent ces différences : personnalité du principal (et notamment aura, capacité à se faire connaître et respecter, à être identifié comme celui qui porte la norme) et surtout cohésion de l'équipe enseignante (par opposition à de fréquents conflits entre adultes, et une absence de solidarité au sein de l'équipe).

Chapitre deuxième.

Prévenir et gérer les violences.

La violence scolaire est appréhendée sur la base d'un système de représentations et d'explications propres aux différents acteurs concernés. Or, ce double système d'appréhension du phénomène contribue ensuite à déterminer la façon dont ils envisagent la lutte contre la violence, les solutions qu'ils proposent ou mettent en œuvre, les dispositifs auxquels ils participent. Plus donc que les phénomènes en eux-mêmes c'est finalement leur perception et les priorités qui sont déduites de ces perceptions qui vont se révéler déterminantes dans les mesures de prévention et de gestion de la violence qui seront mises en œuvre par ces acteurs. Ce sont ces dernières que nous allons détailler maintenant, mais il conviendra au préalable de les réinscrire dans le cadre des dispositifs ou orientations nationales dégagées en matière de lutte contre les violences scolaires par les pouvoirs publics. Cette recontextualisation permettant à la fois d'évaluer les écarts, ou, au contraire, les correspondances, entre les recommandations ministérielles et les pratiques de gestion de la violence scolaire.

Section I - Les politiques de lutte contre la violence scolaire.

Depuis le début des années quatre-vingt dix, une série de plans de mesures de lutte contre la violence en milieu scolaire a été adoptée en France par les ministres successifs de l'Education nationale. Cette mise sur agenda de la violence scolaire, en grande partie liée à la montée des problèmes *dans* et *autour* des établissements scolaires – en tout cas, à la perception de cette montée -, s'est réalisée parallèlement à la mise en place de nouvelles politiques de sécurité, dont elles constituent à la fois un prolongement et une dimension spécifique. C'est notamment de cette articulation entre les choix réalisés dans le domaine de la violence en milieu scolaire et les orientations générales des politiques de sécurité dont il convient de rendre compte, tout en essayant synthétiquement de dégager les principales options choisies dans le secteur considéré. Il apparaîtra cependant que, dans ce cadre, la question de la violence dans les écoles primaires n'a jamais été prise en compte en tant que telle dans les différents dispositifs qui ont été mis en œuvre. C'est à une conception globalisante de la violence qu'il est en fait renvoyé, ne prenant pas directement en compte les spécificités qu'elle peut revêtir selon les lieux scolaires dans lesquels elle s'exprime. Plus précisément encore, ce qui apparaît dans l'évolution des politiques de lutte contre la violence en milieu scolaire, c'est que celles-ci ont été initialement pensées, notamment à partir du début des années quatre-vingt dix dans un contexte de redéfinition des politiques de sécurité, essentiellement en référence aux phénomènes de violence observés dans les établissements du secondaire - collèges et lycées -, et que ce n'est que progressivement que des mesures plus spécifiquement adaptées aux problèmes susceptibles d'être rencontrés en milieu élémentaire ont été adoptées. On observe ainsi une évolution même de la conception de la lutte contre la violence, laquelle tend à déplacer ses priorités vers les écoles primaires. La question restant posée de savoir si cette évolution est due à la perception d'une montée des problèmes en milieu élémentaire ou à un changement de stratégie dans la lutte contre la violence, notamment par la volonté de prendre en compte désormais les difficultés le plus en amont possible.

A/ LA MISE SUR AGENDA DU PROBLEME DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE AU DEBUT DES ANNEES QUATRE-VINGT DIX.

En France, la question de la violence scolaire a été mise sur l'agenda politique en 1992 (1), dans le contexte de la définition de nouvelles politiques de sécurité urbaine (2).

1. Le contexte : la définition de nouvelles politiques de sécurité.

Le début des années quatre-vingt, dans la continuité du rapport Peyrefitte³³, s'est traduit en France par l'émergence de politique de prévention de la délinquance remettant en cause certains des principes essentiels de l'action traditionnelle des pouvoirs publics dans le secteur de la sécurité. La sécurité, d'abord, ne désigne plus tout à la même chose. Elle désigne alors une réponse à l'augmentation d'un sentiment d'insécurité, dont les origines sont à la fois subjectives et objectives. Elle s'éloigne en cela d'une logique de l'ordre public - et plus encore

de celle de sécurité publique conçu, au sens de l'article L. 2212-2 du Code général des collectivités territoriales, comme une composante de celui-ci -, qui rend compte de l'organisation et de l'action traditionnelles de l'Etat face aux menaces de désordre social. La sécurité a ainsi donné naissance à une nouvelle méthodologie de traitement des problèmes d'ordre, en fondant désormais la possibilité d'une " offre publique de sécurité " qui se traduit par une double évolution : d'une part, une substitution au principe du monopole de la puissance publique dans ce secteur d'une diversification des acteurs susceptibles de lui donner corps ; d'autre part, un élargissement de la gamme des réponses à donner aux problèmes de sécurité, intégrant désormais, au-delà de la seule logique de la répression, une approche en termes de prévention.

Cette nouvelle problématique de la sécurité est précisément exposée dans le rapport de la Commission des maires sur la sécurité, présidée par Gilbert Bonnemaïson et installée par le 1^{er} Ministre le 28 mai 1982. Dans la lettre de mission qui fixe ses objectifs, il est précisé que sa *"démarche devait se faire en liaison étroite avec les collectivités territoriales, ne prendre à aucun moment une orientation anti-jeune et privilégier la prévention, le gouvernement entendant, en effet, mener de près la voie éducative et la voie répressive"*. Deux constats principaux seront effectués par le rapport par Gilbert Bonnemaïson :

- D'une part, il constate l'aggravation du sentiment d'insécurité. Il relie ensuite ce phénomène à l'accroissement de la criminalité. Mais le rapport souligne parallèlement que la répression est chère et en partie sans efficacité. Il faut donc s'orienter vers une nouvelle voie, à savoir la prévention. Dans cette perspective, il ne s'agit plus de mettre un terme aux phénomènes de délinquance, mais de promouvoir une nouvelle solidarité sociale en associant l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le champ de la sécurité.
- D'autre part, il apparaît pour la Commission que si la sécurité est de la responsabilité de l'Etat, les communes doivent collaborer dans le domaine de la prévention de la délinquance. Dans ce cadre, les maires doivent assumer une fonction essentielle de coordination des interventions de l'ensemble des acteurs qui agissent dans ce champ.

Intervenant à un moment où le débat sur la sécurité perd en partie son caractère passionnel et partisan, la nouvelle problématique de la sécurité se définit principalement par trois éléments :

* Elle fonde d'abord la recherche d'un équilibre entre la prévention et la répression.

* Elle fait ensuite du partenariat un principe de base de l'action dans le domaine de la sécurité. De ce point de vue, elle comporte aussi une dimension philosophique. Contre l'individualisme, elle a le projet de produire de la solidarité en impulsant un traitement concerté de la délinquance. Désormais, peuvent voir le jour de véritables politiques de sécurité qui ne reposent pas seulement sur une vision sécuritaire de la réalité délictuelle. La combinaison d'une approche économique, sociale et pénale, ainsi que la recherche d'un équilibre toujours plus fort entre prévention et répression sont placées au cœur de la définition de politiques ambitieuses qui entendent appréhender ces questions dans l'ensemble de leurs dimensions. Une nouvelle dynamique est donc engagée. La sécurité ne peut plus désormais être appréhendée uniquement en termes d'acteurs et de dispositifs répressifs. D'une part, la reconnaissance de la pluralité des intervenants de ce champ d'activité sociale est posée. Ainsi, aux côtés de la justice et de la police, élus, éducateurs sociaux, représentants de l'Education nationale, associations de nature diverse... sont désormais conviés à une réflexion et une action communes dans le domaine de la sécurité. D'autre part, les réponses institutionnelles à la délinquance elles-mêmes ne peuvent plus se réduire à des augmentations d'effectifs policiers et à un recours accru à la répression. Seules des réponses globales, prenant en considération l'ensemble des éléments de la vie sociale, paraissent devoir désormais être légitimes.

* Elle fait, enfin, du territoire un élément structurant de la réflexion et de la définition des politiques de prévention de la délinquance. C'est pourquoi, cette nouvelle approche de la sécurité ne peut pas être dissociée du mouvement de recomposition territoriale qui s'engage en 1982. Si elle ne relève pas juridiquement d'une logique de décentralisation, elle se nourrit en revanche d'une volonté parallèle de promotion du local. Parallèlement, en impulsant une appropriation du champ de la prévention de la délinquance par les élus communaux, la Commission recherche une politisation de la prévention. Elle entend par là que les élus doivent jouer un rôle de coordination territoriale et assumer de nouvelles responsabilités dans un champ qui jusqu'alors semblait entièrement relever de l'Etat.

Parallèlement, la Commission propose la création de différentes structures d'élaboration et de suivi des politiques de prévention de la délinquance. D'abord, celle du Conseil national de prévention de la délinquance (C.N.P.D), administration de mission où sont représentés, aux

côtés d'élus locaux et de membres du secteur associatif, les principaux ministères. Mais cette structure doit être prolongée localement : d'une part, par des Conseils départementaux qui doivent lui servir de relais ; d'autre part, et surtout, par des Conseils communaux de prévention de la délinquance (C.C.P.D) qui constituent des "instances territorialisées de concertation"³⁴, au sein desquelles doivent se rencontrer, les antennes de terrain des administrations sectorielles (police, justice, affaires sociales,...), les élus locaux, les associations. L'objectif est de mettre en présence et de coordonner les actions de tous ceux qui participent directement ou indirectement à la lutte contre la délinquance. Désormais, "*la prévention, c'est l'affaire de tous*" et c'est au maire qu'il revient d'y veiller tout particulièrement. Les caractéristiques de ces C.C.P.D seront définies par un décret du 8 janvier 1983. Il en fera une instance de concertation entre l'Etat et la commune dont la création est facultative et à laquelle trois missions essentielles sont dévolues : constater les actions entreprises ; définir les objectifs et actions coordonnées auxquels l'Etat et la commune contribuent ; suivre l'exécution des mesures décidées. L'ensemble de la nouvelle politique repose sur l'instauration de cette structure. Elle incarne en effet ses trois fondements : la prévention ; le partenariat, puisqu'en son sein sont censés se rencontrer tous ceux qui sont intéressés à un titre ou à un autre par les problèmes de sécurité ; le territoire de par son inscription communale et de par la responsabilisation des élus dans ce champ qu'elle implique. Dans ce cadre donc, " le local est promu pour faire naître du territoire, c'est à dire un lieu où peuvent s'organiser des actions coordonnées et partenariales "³⁵.

Cette évolution de la conception des politiques de sécurité se retrouve dans la réflexion qui émerge aussi à cette époque sur les problèmes de violence dans les établissements scolaires. Ainsi, en octobre 1983, Jean-Michel Léon rend un rapport au directeur des Lycées qui s'inscrit dans la même logique³⁶. L'article 1^{er}, notamment, énonce que "*Même si la répression s'avère parfois nécessaire, on ne répétera jamais assez que la répression coûte, sur tous les plans, plus cher que la prévention pour un rendement limité (...) En fait, la seule voie qui nous soit offerte, consiste à créer une dynamique démocratique autour de la recherche associant l'école et la ville aux élus locaux et aux associations*". La continuité, donc, dans l'esprit de ces rapports, est évidente.

34 G. BONNEMAISON, *La sécurité en liberté*, Syros, 1987, p. 74.

35 J.-J. GLEIZAL, Les politiques locales de sécurité, *Les cahiers français, Les collectivités locales en mutation*, N°293, Octobre-décembre 1999, p. 98.

36 J.-M. LEON, *Violences et délinquances chez les jeunes*, 1983.

Cependant, dès la fin des années quatre-vingt, on peut identifier une réorientation des politiques de sécurité en France. D'abord, les travaux préparatoires du Xème Plan, plus encore que le plan lui-même, prévoient d'inclure la sécurité dans un projet global de société. Dans le but de réaliser une "cohésion sociale forte", ils se fixent comme objectif "l'amélioration de la sécurité des Français dans leur vie quotidienne". La sécurité, dans ce cadre, devient un secteur d'intervention stratégique. Il constitue ce lieu qui à la fois incarne et condense l'ensemble des maux de la société et définir des politiques de sécurité revient, dès lors, à améliorer le fonctionnement de la société dans son ensemble. Un premier pas est franchi dans une conception plus globalisante des politiques de sécurité. Ensuite, en mars 1990, la Délégation Interministérielle à la Ville (D.I.V) et l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure (I.H.E.S.I) publient un document intitulé : " Les diagnostics locaux de sécurité, éléments de cahier des charges " ³⁷. Ce document définit les caractéristiques et les moyens d'une relance de la politique de prévention de la délinquance et de sécurité urbaine. Il préconise et organise la réalisation dans les communes de diagnostics locaux de sécurité qui "doivent apporter aux acteurs locaux, politiques et techniques un matériau retravaillé dans une perspective nouvelle". Ils doivent à la fois réaliser un bilan de ce qui a été entrepris jusqu'alors et redéfinir leurs perspectives ³⁸. Ainsi, une politique nationale est impulsée visant, dix années après, à évaluer le fonctionnement du dispositif Bonnemaïson et amorcer une réflexion renouvelée et globale sur les questions de sécurité en France. Des résultats de ces expertises locales dépendront les orientations futures des politiques de sécurité. Dès 1991, de nombreuses communes s'engagent dans la réalisation de D.L.S. L'impression générale qui s'en dégage est celle d'une relatif échec des C.C.P.D en tant que lieux de définition de politiques publiques communales de sécurité. Une carence repérée tant au niveau de leur organisation qu'à celui de leur fonctionnement ³⁹ :

. Les D.L.S ont d'abord démontré que les communes mettaient plus souvent en œuvre un ensemble diffus d'actions, notamment en fonction des priorités identifiées par les contrats

37 D.I.V., I.H.E.S.I., *Diagnostics locaux de sécurité. Eléments de cahier des charges*, janvier 1990, Dactylogr.

38 Pour cela, les D.L.S devront satisfaire trois axes de recherches :

- Un "bilan de l'existant" qui consiste à identifier la politique locale de sécurité ;
- Le "diagnostic des diagnostics" qui doit permettre d'établir les conditions d'un débat public local sur la sécurité, notamment en identifiant et en discutant les priorités des acteurs ;
- "Faire prendre consistance au débat", en confrontant les représentations de l'espace public des "instances de délimitation aux surfaces d'émergence des phénomènes sociaux".

d'action prévention, qu'elles ne parvenaient pas à définir une politique globale de prévention et de sécurité.

. Le fonctionnement de ces instances est aussi mis en cause par ces D.L.S. Les C.C.P.D sont généralement qualifiés de "grand messe" ou présentés comme des lieux de "débat abstraits". Ayant vocation à traiter des problèmes locaux, ils deviennent des tribunes de discussion sur des thèmes très généraux. Ils apparaissent alors comme dépourvus de tout caractère opérationnel. Les différents acteurs vont peu à peu s'en détacher. Ce même phénomène peut d'ailleurs se vérifier au niveau des C.C.P.D déconcentrés. Les antennes de quartier tendent, en effet, à reproduire progressivement les mêmes défauts que le C.C.P.D plénier, alors mêmes qu'elles ont généralement été créées pour y remédier. Autre constat, la logique du partenariat n'est pas toujours facile à trouver. C'est ainsi qu'un certain nombre de problèmes apparaissent aussi bien avec les magistrats qu'avec les policiers, les membres de l'Education nationale et différents acteurs de la société civile. En ce qui concerne les magistrats, il a généralement été constaté une forte implication de leur part au moment de la mise en place des différents Conseils communaux de prévention de la délinquance. Mais, progressivement, cette participation et cette influence se sont estompées, pour devenir exceptionnelles. La police et la gendarmerie sont présentes dans les Conseils, mais il est généralement regretté leur manque de participation et d'investissement dans les différents échanges. Avec l'Education nationale enfin, la caractéristique qui se dégage est celle d'une très grande diversité des pratiques ; d'une commune à l'autre, les relations avec les représentants de l'Education nationale sont très différentes, et il est difficile d'élaborer une politique d'harmonisation avec un acteur pourtant essentiel. Mais on doit constater que les établissements scolaires sont souvent mal, sinon pas du tout, représentés dans les C.C.P.D. Ces problèmes de partenariat ne s'arrêtent pas aux seuls professionnels et représentants des administrations. Les D.L.S notent une incapacité de la plupart des C.C.P.D à attirer les associations locales. Celles-ci sont généralement peu présentes, souvent d'ailleurs parce qu'on ne leur demande pas de venir et, quand elles le sont, elles participent peu. Il faut aussi regretter que les entreprises n'apparaissent pas dans les C.C.P.D à un moment où il est réaffirmé au niveau national la nécessité de les associer à la politique de la ville en raison de l'importance des questions du chômage et de l'insertion économique. Plus généralement, c'est donc le problème de la sécurité comme "lieu de production de solidarité sociale" - l'un des principes essentiels du rapport Bonnemaïson -, qui

39 Pour une analyse plus détaillée des résultats des D.L.S, cf J.-J. GLEIZAL, J.-C. FROMENT, *Op. cit.*

est posé. Le partenariat, apparemment reconnu partout comme une nécessité, n'arrive pas à être consacré effectivement. Il faut encore souligner ici l'échec fréquent des relations entre les autorités répressives et les travailleurs sociaux. De leur côté les administrations d'Etat n'arrivent que difficilement à se coordonner, chacune fonctionnant selon sa propre culture et son propre vocabulaire⁴⁰.

Ces différents constats vont conduire à un double redéploiement des politiques de prévention de la délinquance issues de la dynamique de 1981. D'un côté, elles vont donner naissance à des politiques de sécurité urbaines qui essaient de tirer des leçons des échecs ou, du moins, des limites du dispositif Bonnemaïson. D'un autre côté, leur intégration au sein d'une politique de ville plus globalisante va être confirmée et renforcée. Il s'agit de développer une approche plus large encore des questions de sécurité en les intégrant dans une politique sociale renouvelée et de faire participer à cet élan de nouveaux acteurs. Il s'agit encore de réorganiser et de réaffirmer les responsabilités de l'Etat dans le domaine de la lutte contre l'exclusion afin d'unifier et de rationaliser des politiques locales par trop disparates. Sur ces bases, la politique de sécurité urbaine prend forme lors du Conseil des ministres du 13 mai 1992. Partant du projet politique de relancer la lutte contre l'insécurité, le gouvernement de l'époque se propose de mettre en œuvre un plan d'action immédiate pour la sécurité. A cette fin sont mobilisés les ministères de l'Intérieur, de la Ville, de la Jeunesse et des sports. Le ministre de l'Intérieur déclare alors que " la sécurité est un droit ". En se situant dans une perspective plus large que la politique de prévention de la délinquance puisqu'elle est aussi répressive que préventive, la politique de sécurité urbaine a deux caractéristiques essentielles : elle cherche à mobiliser les différents acteurs sociaux concernés par l'insécurité et elle organise une nouvelle répartition des tâches entre l'Etat et les collectivités locales. Ainsi, apparaît-il dans ce dispositif que la diffusion des responsabilités en matière de sécurité doit être maîtrisée par les pouvoirs publics auxquels il revient d'impulser et de contrôler. C'est dans ce but que sont conçus, en 1992, les " plans locaux de sécurité " (P.L.S). Ces plans introduisent des relations contractuelles entre l'Etat et les collectivités locales dans le domaine de la sécurité. Dès lors, de nombreux P.L.S vont être signés sur l'ensemble du territoire. Les P.L.S reposent sur l'idée de mobilisation de tous les acteurs sociaux qui rencontrent des difficultés en matière de sécurité et mettent en œuvre des mesures de concertation et de partenariat. Ils traduisent aussi la volonté de réaffirmer le rôle de l'Etat dans le champ de la sécurité, tout en concevant son intervention, non plus selon une forme tutélaire, mais en vertu des principes de la concertation et de la contractualisation. C'est dans ce contexte que vont être édictées les premières mesures relatives à la lutte contre la violence en milieu scolaire.

2. Les premiers plans de lutte contre la violence en milieu scolaire.

L'année 1992 constitue en effet un moment important dans la prise de conscience de l'existence des problèmes de violence scolaire et dans la volonté de définir des dispositifs de lutte contre son développement. La médiatisation de certains faits de violence, ainsi que le constat effectué dans les diagnostics locaux de sécurité

⁴⁰ *Etude-recherche sur les représentations des administrations en matière de lutte contre la délinquance*, (Sous la dir. de J.-J. GLEIZAL), 1990, Doc. dactylographié.

d'une insuffisante association et/ou participation des établissements de l'Education nationale dans les Conseils communaux de prévention de la délinquance, contribuent alors à attirer spécifiquement l'attention sur l'école et les difficultés qu'elle rencontre dans la gestion de ses problèmes⁴¹. Plusieurs événements traduisent cet intérêt nouveau :

- au niveau de la recherche d'abord, l'I.H.E.S.I, en collaboration avec la direction de l'Evaluation prospective du ministère de l'Education nationale, lance un appel d'offres sur les questions de violence scolaire. Huit recherches seront ainsi financées, s'inscrivant dans des disciplines (Science de l'éducation, sociologie, psychologie, droit) et des orientations différentes. Elles concerneront cependant toutes le secondaire, étant donné que c'est dans ce cadre que la question de la violence scolaire a le plus nettement émergé. Ces recherches qui seront pour la plupart terminées en 1995-1996 permettront d'établir un état des de la situation et des connaissances sur les violences scolaires⁴² ;
- au niveau, ensuite, de la définition des mesures visant à lutter contre ces phénomènes. Deux volets doivent ici être distingués : d'une part, les problèmes de violence scolaire, aux côtés de ceux rencontrés dans les transports publics, etc, vont régulièrement faire l'objet d'une attention particulière et d'un ensemble de mesures spécifiques dans le cadre des plans locaux de sécurité, puis ensuite dans le cadre des plans départementaux de sécurité (P.D.S), dispositif qui se substituera aux P.L.S après la victoire de la droite aux élections législatives de 1993. D'autre part, des plans d'actions spécifiques sur ces problèmes, impulsés généralement au niveau national par le ministère de l'Education nationale, mais définis dans un cadre interministériel, vont alors être élaborés. On remarquera d'ailleurs qu'ils n'effectuent pas *a priori* de différenciation entre le primaire et le secondaire, même s'il apparaît de façon évidente que c'est en référence à la situation observable dans le secondaire que la plupart des mesures qu'ils contiennent sont alors pensées. On en dénombrera deux jusqu'en 1998 :
 - Tout d'abord avec la circulaire de Lang-Quilès-Glavany du 27 mai 1992 sur les conditions de sécurité dans les établissements scolaires. Différentes orientations d'actions y sont définies comme le développement du partenariat des établissements scolaires avec la police et la justice – notamment via la constitution de Groupes opérationnels d'actions locales pour la sécurité (GOALS) institutionnalisant la coopération entre les forces de sécurité et l'Education nationale - ; l'élaboration de diagnostics de sécurité avec un tableau de bord mensuel comprenant les indicateurs suivants : le racket scolaire, la dégradation

41 J. PAIN, Les violences en milieu scolaire : du concept à la prévention, *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1994, p. 27 et s.

des biens, les violences à l'égard des personnes, etc ; l'incitation au volontariat des enseignants pour travailler dans des zones difficiles, notamment par l'attribution de primes ; le renforcement de l'encadrement des élèves par les adultes (300 postes de personnels administratifs et techniques ; 2 000 appelés du contingent).

- Puis, après différentes décisions ponctuelles, François Bayrou annonce à son tour en 1995, un plan anti-violence. Il prévoit plusieurs mesures : une réduction de la taille des établissements (500 élèves maximum) ; la création d'un fonds d'assurance pour l'indemnisation des enseignants en cas de dommages ; la création de postes de médiateurs ; la mise en place d'un numéro d'appel permanent pour les enseignants en difficulté. En 1996, le ministre de l'Education nationale engage une nouvelle phase dans la lutte contre la violence scolaire qui se traduit, d'une part, par l'adoption d'un nouveau plan anti-violence et d'autre part, par l'adoption, dans cette perspective, d'une circulaire visant à accroître la coopération interministérielle. Ces deux documents mettent l'accent sur les aspects suivants :

. **Un renforcement de l'encadrement des élèves** : est ainsi prévue l'affectation de 200 (après qu'Alain Juppé ait annoncé un chiffre initial de 2 500 à l'occasion de la présentation du Pacte de relance pour la ville qui sera adopté en mars 1996) appelés du contingent dans des établissements scolaires difficiles ; l'augmentation des personnels de santé scolaire ; la création supplémentaire de vingt postes d'assistantes sociales, de cent cinquante surveillants, de cinquante conseillers principaux d'éducation et de dix conseillers d'orientation pédagogiques ;

. **Une revitalisation des enseignements d'instruction civique** ;

. **De nouveaux dispositifs de lutte contre l'échec scolaire.** Est ainsi annoncée la publication d'une circulaire préconisant la constitution de "classes-relais" en collaboration avec la Protection judiciaire de la jeunesse (P.J.J), ainsi qu'encourageant des expériences d'"auto-écoles" pour des élèves en grande difficulté ;

. **Une amélioration de la formation des personnels.** Est notamment prévue à ce titre la création d'un module de formation sur "la conduite face aux situations dures" dans les IUFM ;

. **Des mesures visant à restaurer le sens de la règle et destinées directement aux élèves et aux parents** : Le plan propose notamment à cet effet d'organiser des pré-rentrees tant pour les élèves que pour les parents afin

qu'ils puissent prendre connaissance et qu'on leur explique le sens et le contenu du règlement intérieur de l'établissement. Emerge d'autre part le principe d'une contractualisation du prononcé et du levé des sanctions dans les établissements. Ainsi, par exemple, un élève exclu à la suite d'un conseil de discipline ne pourra réintégré un établissement qu'à certaines conditions, stipulées dans un contrat signé avec le principal et le proviseur.

. **Une réflexion sur l'environnement scolaire** est aussi engagée dans le plan, notamment à travers la volonté manifestée d'une refonte de la carte des Zones d'éducation prioritaire (Z.E.P).

Parallèlement, la circulaire du 14 mai 1996 sur la coopération ministérielle pour la prévention de la délinquance en milieu scolaire entre les services de l'Education nationale, de la Justice, de la défense et de l'Intérieur. La circulaire fixe à la fois les principes qui doivent présider à cette coopération, ainsi que ses modalités de réalisation. Elle énonce ainsi que "*chacun des partenaires concourt à former les élèves à la compréhension de la loi et du droit*". Dans cette perspective, elle accorde un intérêt tout particulier à la formation des personnels des administrations sollicitées, disposant que devront être mises en œuvre des actions de formation interministérielle conduites dans le cadre de la politique de la ville. La circulaire, d'autre part, cherche à mettre en place les instruments d'une pérennisation de la coopération ainsi engagée. Elle prévoit ainsi qu'entre l'Education nationale, l'autorité judiciaire (avec éventuellement une association de la Protection judiciaire de la jeunesse), la police et la gendarmerie nationales devront être établies, sur la base d'une convention-type, des conventions départementales servant de support à la coopération en matière de prévention de la violence scolaire.

Les différents dispositifs qui voient le jour au début des années quatre-vingt dix en matière de lutte contre la violence scolaire sont régis par une philosophie qui est principalement celle de la prévention, de la coordination des actions, de la coopération territoriale. Dans ce cadre, une volonté de mobilisation de l'ensemble des acteurs concernés, et un encouragement à leur coopération, se font jour. La politique engagée repose sur l'idée que les problèmes de sécurité à l'école ne pourront trouver de solutions que si cette mobilisation existe. Or, celle-ci n'est rendue possible que grâce à la "révolution culturelle" effectuée par les différents acteurs sociaux qui, jusque là hostiles à l'adoption de mesures de sécurité et à une collaboration entre l'école, la justice et la police, reconnaissent désormais que la sécurité est une condition de la formation et que le traitement de la violence fait partie du projet scolaire. La violence apparaît

ainsi comme un phénomène social structurant dont la prise en compte permet une lecture globale de l'institution concernée. De ce point de vue, elle apparaît comme un vecteur de modernisation du service public de l'Education nationale. En effet, la prise de conscience du phénomène de la violence scolaire par les intéressés les ramène d'abord à des questions pédagogiques comme celle du rapport à la norme. Et en interrogeant le rapport des élèves à la règle (dans le cadre, par exemple, des enseignements relatifs à l' " Education à la citoyenneté "), l'école est contrainte de s'interroger sur son propre rapport à la règle (redéfinition des règlements intérieurs, réflexion sur le système de sanction interne, etc). Elle oblige aussi l'école à améliorer le système de participation des différents acteurs au fonctionnement de l'institution (par le développement de l'idée de contractualisation des rapports, par une intégration plus régulière des élèves au sein des instances de prise de décision, par l'organisation d'élections de délégués de classe et l'institutionnalisation de la participation de ces derniers, etc). Elle la contraint à définir/redéfinir sa relation à l'environnement, par la nécessité dans laquelle elle se trouve placée de développer ses relations avec des partenaires d'horizons divers (centres sociaux, police, justice, etc) et avec les parents.

Cependant, dans le même temps, ces dispositifs ne s'affranchissent pas de réponses plus répressives aux problèmes de " délinquance scolaire " en s'accompagnant à la fois de nouvelles incriminations et d'une aggravation des peines existantes. En effet, l'action se poursuit aussi dans la volonté d'une plus grande pénalisation des comportements délinquants *dans* et *autour* des établissements scolaires. Ainsi, un décret du 6 mai 1996 crée une contravention qui réprime l'intrusion des personnes non autorisées dans l'enceinte des établissements scolaires. Les chefs d'établissement qui constatent l'intrusion peuvent demander l'intervention des forces de l'ordre qui pourront user des pouvoirs dont elles disposent lorsqu'une contravention est commise. Elles constatent les faits, procèdent à l'expulsion du contrevenant, au besoin par la contrainte. Elles peuvent contrôler son identité, le cas échéant retenir l'intrus à des fins de vérification dans les locaux de police ou de gendarmerie. Par ailleurs, il est rappelé, pour ce qui concerne les infractions commises à l'intérieur des établissements, que les dispositions pénales qui répriment les actes de violence ou la dégradation des biens s'appliquent sans aucune restriction aux faits commis à l'intérieur des établissements scolaires. Les violences commises contre les personnes sont qualifiées de délit et sanctionnées comme telles. De plus, lorsque ces actes sont commis sur un mineur de

moins de quinze ans, sur une personne chargée d'une mission de service public ou dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions, les peines encourues sont aggravées. On pourra encore signaler que les nouvelles dispositions du Code pénal entré en vigueur le 1^{er} mars 1994 instaurent également un délit d'outrages en paroles, gestes et menaces adressés à une personne chargée d'une mission de service public. Le Code pénal réprime les actes de destruction, de dégradation ou de détérioration des biens appartenant à autrui. Il sanctionne le fait d'y tracer des inscriptions, des signes ou des dessins. Les peines encourues à ce titre sont aggravées lorsque le bien est propriété d'une personne publique et destiné à l'usage public (art. 322, C.P)⁴³. De façon générale, le discours sur la nécessaire restauration de l'autorité, du sens de la règle et de son respect, commence alors à être tenu avec de plus en plus d'acuité, même si sont encore privilégiées des formes d'apprentissage de la règle qui reposent sur l'idée de contrat, de contractualisation des rapports.

La conjugaison d'une approche préventive organisée autour de la concertation et d'une approche répressive qui se déploie dans des registres assez complexes se manifeste donc ici de façon exemplaire. On retrouve ici l'un des éléments caractéristiques des politiques de sécurité urbaine telles qu'elles ont été définies au début des années quatre-vingt dix. Cette oscillation se retrouve aussi dans la conception ambiguë des relations de l'école à son environnement qui est alors développée. D'un côté, se développe le concept d' "Ecole-Ouverte" appelant à une meilleure intégration de l'école dans son environnement social - l'encouragement au développement du partenariat de l'école avec l'ensemble des autres intervenants sociaux et de sécurité en étant l'expression la plus aboutie. Mais d'un autre côté, tend à renaître le discours sur la "sanctuarisation" nécessaire de l'école, dont la création d'une "contravention d'intrusion" et l'augmentation des pouvoirs de contrôle des chefs d'établissements scolaire ne sont finalement que l'une des formes. C'est toute l'ambiguïté d'une action dans le domaine de la sécurité aux visages, sinon contradictoires, du moins fondamentalement différents, qui pose le problème de leur objet réel et de la place, du rôle de ces différents discours dans le dispositif même de légitimation des plans de lutte contre la violence en milieu scolaire qui voient alors le jour.

43 P. DESNEUF, L'Education nationale et la gestion de l'ordre public dans et aux abords des établissements scolaires, *Revue Administration, Le préfet et l'ordre public*, 1997, p. 108 et s.

B/ LE TRAITEMENT DE LA VIOLENCE SCOLAIRE DANS LE CADRE DE LA POLITIQUE ACTUELLE DE SECURITE.

Globalement, les orientations de l'action en matière de lutte contre la violence en milieu scolaire n'ont pas été remises en cause aujourd'hui. Elles ont même été exacerbées, notamment dans leur double dimension préventive et répressive. Sans doute réfléchissent-elles en cela les ambiguïtés, voire les conflits internes, qui se nouent dans l'actuel gouvernement en matière de choix dans le domaine de la sécurité (1). On peut cependant relever une inflexion importante de ces politiques, à savoir un déplacement progressif des préoccupations et des dispositifs de traitement de la violence vers les écoles primaires. Cette tendance, dont on peut identifier les signes dans la circulaire du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre les violences scolaires et au renforcement des partenariats, traduit plus généralement un changement de cible des politiques de sécurité (2).

1. La prise en compte des problèmes de violence scolaire dans la politique de sécurité intérieure du nouveau gouvernement.

La victoire de la gauche aux élections législatives de 1997 s'est traduite à la fois par une réaffirmation et une rénovation des principes de la politique de sécurité urbaine de 1992. Dès son discours de politique générale du 19 juin 1997, le 1^{er} ministre fait de la sécurité une priorité gouvernementale, en énonçant que "*Toute personne vivant sur le territoire de la République a droit à la sécurité*". Dans cette perspective, il annonce la création de 35 000 emplois de sécurité et l'établissement de contrats locaux de sécurité (C.L.S). Le 17 septembre 1997, le député B. Le Roux rend un rapport intitulé "Une politique de sécurité au plus près du citoyen". Ce dernier rappelle que si la sécurité doit demeurer "une fonction régaliennne de l'Etat", elle doit aussi résulter, "d'une coproduction d'actions entre tous les partenaires locaux". Alors que "la lutte contre la délinquance est du ressort exclusif de l'Etat, [...] le traitement du sentiment d'insécurité et des incivilités est de la responsabilité partagée de l'ensemble des intervenants locaux". A cet effet, le rapport prévoit l'élaboration de C.L.S qui constituent le pivot local de la nouvelle politique qui s'engage. Dans le cadre de la nouvelle politique qui se met en place, trois orientations majeures sont retenues : la refondation de la citoyenneté, le développement d'une véritable police de proximité et le renforcement de l'efficacité de l'action conjointe des services de police et de justice. C'est autour de ces trois

thèmes que le ministre de l'Intérieur organise, à Villepinte, un colloque les 24 et 25 octobre 1997 intitulé “ *Des villes sûres pour des citoyens libres* ” afin d'engager un débat national.

A cette occasion, le Premier ministre annonce la création d'un “ Conseil de sécurité intérieure ” qu'il présidera. Cette instance symbolisant l'action transversale du gouvernement regroupera, autour de Lionel Jospin, les ministres de l'Intérieur, de la Défense, de l'Emploi, de l'Education nationale, ainsi que le secrétaire d'Etat au Budget. Elle est créée par décret le 19 novembre 1997 et “ *aura pour mission de définir les orientations générales de sécurité. Ces orientations contribueront à l'élaboration des instructions générales de la politique pénale. Elles feront l'objet d'un débat au Parlement. Il procédera aux redéploiements des effectifs et des moyens nécessaires sur la base d'une géographie des priorités, résultant de l'état des lieux des phénomènes de violence urbaine et d'insécurité* ”. Dans la continuité du colloque tenu à Villepinte, le 5 novembre 1997, Claude Allègre, ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie et Ségolène Royal, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, associés à cinq autres ministres, annoncent un nouveau plan de lutte contre la violence scolaire. Son détail permet de retrouver les grandes orientations de la politiques de sécurité mise en place par le nouveau gouvernement. Le plan s'ordonne en effet autour de cinq thèmes majeurs :

- **D'abord, la volonté de restaurer le principe du respect de la loi** : Le principe est posé par le ministre de l'Education nationale : “ *Tout acte, même apparemment mineur, doit comporter une suite appropriée* ”. C'est donc l'idéologie de la “ tolérance zéro ”, en grande partie importée des Etats-Unis sur la base de l'expérience New -Yorkaise et de plus en plus relayée en Europe, qui se diffuse dans les établissements scolaires, comme elle tend par ailleurs à s'exprimer de plus en plus en dehors, ainsi que le confirme, d'une part, la circulaire du ministre de l'Intérieur du 11 mars 1998 relative à la lutte contre les violences urbaines et d'autre part, les principes posés par le Conseil de sécurité intérieure tenu le 8 juin 1998. A l'occasion de ce dernier en effet, sur la base du rapport Lazerges-Balduyck⁴⁴, a été rappelée la nécessité, face à des jeunes parfois “ *dépourvus de repères clairs et solides [...] d'affirmer, sans pour autant négliger la nécessaire protection de l'enfance, la responsabilité du mineur dans la violation de la loi que constitue, avant tout,*

44 J.-P. BALDUYCK et C. LAZERGES, *Réponses à la délinquance des mineurs. Mission interministérielle sur la prévention et le traitement de la délinquance des mineurs*, La documentation française, 1998.

l'acte délinquant. Ce principe de responsabilité pénale, qui se déduit des textes en vigueur, doit être mis en œuvre de manière systématique, rapide et lisible en réponse à chaque acte de délinquance". Ces principes ont été transposés et appliqués en milieu scolaire par une circulaire interministérielle du 6 novembre 1998 relative à la "Délinquance des mineurs : mise en œuvre des décisions adoptées par le Conseil de sécurité intérieure".

C'est encore cette logique qui a trouvé un prolongement dans l'adoption de la loi du 17 juin 1998 relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs. Dans ce cadre notamment est prévue une aggravation des sanctions pénales pour les faits de violence volontaire ou les provocations de mineurs à commettre des crimes ou délits commis à l'intérieur d'un établissement scolaire ou éducatif, ou à l'occasion des entrées et sorties des élèves aux abords d'un établissement. De plus, cette loi, crée un délit de bizutage commis en milieu scolaire ou socio-éducatif. Ainsi, se renforce progressivement le système de sanctions pénales à l'encontre des faits de violence qui pourraient être commis à l'intérieur ou autour des établissements scolaires. La pénalisation des auteurs et des actes de violence scolaire tend donc à s'accroître.

Le Conseil de sécurité intérieure qui s'est tenu le 6 décembre 1999 a encore maintenu cette voie, cette fois-ci en demandant aux procureurs de la République de veiller, "*lorsqu'un enseignant est victime de violence dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions*", de retenir dans l'acte de poursuite, comme "*circonstance aggravante*", la qualité de "*personne chargée d'une mission de service public*". Ces dispositifs s'inscrivent dans le débat plus général d'une aggravation des poursuites, et d'un engagement plus systématique de ces dernières, pour tenter de mettre fin à ce qui est souvent assimilé à un "sentiment d'impunité" des auteurs de violence, lequel serait facteur de récurrence. On pourra noter à cet effet qu'a été adoptée le 9 mars 1999 une circulaire portant convention entre l'Education nationale et l'Inavem. Celle-ci met en place un dispositif de prise en charge et de suivi des victimes de violence au sein du système scolaire sur quatorze sites expérimentaux, prévoyant de surcroît des dispositions exceptionnelles en cas d'urgence hors de ces sites ;

- **Ensuite, la création, dans le cadre de la loi du 16 avril 1997 relative au développement des activités pour l'emploi des jeunes, d'un type spécifique d'emplois jeunes pour les établissements scolaires.** Ainsi, parallèlement à la création des adjoints de sécurité (20 000) employés dans la police nationale et des agents locaux de médiation sociale (de 15 à 30 000) qui peuvent être employés, avec la participation de l'Etat, par les

collectivités locales, leurs établissements publics, les associations, les gestionnaires de services publics, est prévu le recrutement d'environ 30 000 emplois d'aide éducateurs par le ministère de l'Education nationale et de l'Intérieur. Tous ces nouveaux emplois pour les jeunes ont un point commun : leur mission est de contribuer, dans des espaces différents, par leur présence, par le dialogue ou par la médiation, à réduire les tensions, notamment dans les quartiers difficiles. Ainsi, en ce qui concerne les aide éducateurs, il est alors prévu que 10 000 seront affectés dans les collèges sensibles, dont une part importante sera intégrée au plan expérimental anti-violence concernant neuf sites. Près de 20 000 seront affectés dans des écoles primaires situées en zones d'éducation prioritaires (Z.E.P). Leur rôle est défini comme devant les conduire à participer au *“ renforcement de l'encadrement et du suivi des élèves (...) afin d'améliorer le sentiment de sécurité, les comportements et le respect par tous des règles fondamentales de la vie en commun ”*.

Cette affectation d'aides éducateurs se réalise parallèlement à une revitalisation de la structure Z.E.P, laquelle a notamment été encouragée un rapport rendu en 1997 à Ségolène Royal, par deux inspecteurs généraux de l'Education nationale, Catherine Moisan et Jacky Simon. La volonté de relance de l'éducation prioritaire, se traduit en 1998, à la suite de la tenue de forums académiques et des assises nationales de Rouen, par la mise en place de Réseaux d'éducation prioritaires (R.E.P) ayant vocation à regrouper des écoles et des collèges dont la concentration de difficultés mérite une attention et une vigilance particulière. Le dispositif a notamment été précisé par une note adressée par la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire aux recteurs d'Académie, le 27 juillet 1998. Ces Réseaux doivent permettre *“ la mise en commun de ressources afin d'éviter le cloisonnement de certaines Z.E.P et/ou l'isolement de certaines écoles et établissements [ainsi que] la division des trop grosses Z.E.P pour travailler en meilleure proximité ”*. De plus, chaque R.E.P doit mettre en place un contrat de réussite. Celui-ci est défini comme s'inspirant de la démarche de projet d'école, d'établissement ou de zone familière aux Z.E.P : *“ Il formalisera l'engagement mutuel des autorités académiques et du réseau (...) fixera les objectifs pédagogiques du Réseau, dans le cadre des priorités nationales définies par le ministère (...) précisera les moyens nécessaires en postes, heures et crédits en fonction de ces objectifs. Il intégrera les mesures d'accompagnement, d'animation pédagogique et de formation nécessaires ”*.

A ce propos cependant, les observations et les recommandations faites dans le rapport Sueur à l'égard des Z.E.P méritent d'être méditées⁴⁵. Ce dernier, en effet, après avoir établi la nécessité de constituer une " chaîne éducative ", déclare que " *l'existence de Z.E.P a souvent pour effet de radicaliser la répartition des élèves entre les établissements selon qu'ils sont dans la Z.E.P ou hors Z.E.P. D'où l'importance de la mise en œuvre de dispositifs visant à ouvrir les Z.E.P sur l'extérieur, à raisonner en termes de stratégie plus globale, à éviter les phénomènes de relégation* ". C'est le problème de la stigmatisation qui est ici posé avec la question de savoir s'il n'est pas temps de substituer à la logique de la " discrimination positive " celle du rétablissement de l'égalité républicaine ;

- **Enfin, la volonté d'un renforcement de la coopération entre l'Education nationale, la police et la Justice.** Dans cette perspective notamment, plusieurs chantiers sont annoncés : une forte aggravation des peines encourues par les auteurs de violence ; une réévaluation des conditions et des critères de recrutement des équipes de direction des établissements sensibles. Ce développement de la coopération interministérielle doit se prolonger par une plus grande ouverture de l'école à son environnement, avec notamment un encouragement des procédures de collaboration de l'école avec tous les partenaires envisageables, ainsi qu'avec les parents. On retrouve bien dans ce cadre cette volonté de "transversalisation" des actions dans le domaine de la sécurité qui caractérise les nouvelles politiques.

Le plan annoncé retient aussi d'autres mesures comme l'élaboration d'un code de conduite à tenir en cas d'incidents graves dans les établissements ou encore la volonté de renforcer le travail en équipe dans ces derniers : favoriser un plus grande cohésion des équipes éducatives, bien intégrer les aides éducateurs, apparaissent comme des éléments permettant d'insuffler une logique de travail collectif dans une institution où la conception par les enseignants de leur travail est vécue comme trop individualiste. Finalement, ce plan du gouvernement en matière de lutte contre les violences scolaires, en articulation avec les dispositions générales retenues par le Conseil de sécurité intérieure du 8 juin 1998 relatif à la délinquance des mineurs, est défini et concrétisé par une circulaire du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre la violence scolaire et au renforcement des partenariats.

45 J.-P. SUEUR, *Demain la ville*, Rapport remis au ministre de l'Emploi et de la Solidarité, 2 tomes, La documentation française, Coll. des rapports officiels, 1998.

2. La circulaire du 2 octobre 1998 relative à la lutte contre la violence scolaire et au renforcement des partenariats.

La circulaire du 2 octobre 1998 commence notamment par rappeler qu’il “ *est impératif de garantir, dans tous les établissements, le respect de la loi, la sécurité des personnes et des biens, conditions indispensables au bon fonctionnement de l’institution scolaire et à la réussite des élèves*”. Dans cette perspective, elle se structure autour de quatre volets principaux :

- La volonté de désamorcer la violence par un renforcement systématique des actions à portée éducative :

Le principe selon lequel l’éducation, constitue la condition première de la prévention, est posé en préalable par la nouvelle circulaire. Dès lors, il apparaît que le développement des actions éducatives est la première solution à privilégier pour désamorcer les phénomènes de violence scolaire. Plusieurs axes d’actions sont ciblés :

- . L’éducation à la citoyenneté ;
- . Le travail sur réglementation interne et sur chartes de la vie scolaire ;
- . Le développement de la médiation et des mesures alternatives au Conseil de la discipline ;
- . La responsabilisation des élèves et des familles dans la vie des établissements ;
- . La prévention de l’absentéisme. La circulaire accorde une importance toute particulière à l’absentéisme en ce qu’il “ *peut être le signe d’un mal être et d’une situation personnelle, familiale ou sociale fragilisée pouvant conduire, dans les situations les plus graves, à la marginalisation, voire à la délinquance, ou la violence*”. Elle prévoit à ce titre qu’elle devra faire l’objet d’un suivi attentif par les chefs d’établissement qui devront d’une part, rappeler aux parents leurs obligations éducatives et les mesures d’aide et de soutien dont ils peuvent bénéficier et d’autre part, éventuellement mettre en œuvre leurs pouvoirs de signalement soit auprès du Conseil général, soit auprès du parquet. On peut d’ailleurs rapprocher cette préoccupation de l’adoption de la loi du 18 décembre 1999 et de la circulaire du 14 mai 1999 sur le contrôle de l’obligation scolaire. Même si ces textes ont *a priori* vocation à protéger les

enfants d'une emprise sectaire, notamment dans le domaine de l'éducation, ils participent d'un phénomène général visant au resserrement du contrôle des pratiques éducatives des parents vis-à-vis de leurs enfants. Ils s'inscrivent dès lors dans le débat relatif à la responsabilité – ou plutôt de sa perte supposée - des parents qui devient aujourd'hui une véritable antienne des discours sur la sécurité ;

. La création de “ classes relais ” en plus grand nombre ; on notera à ce propos que d'une part ce dispositif a été précisé, pour les collèges, par une circulaire du 18 juin 1998 et que, d'autre part, le Conseil de sécurité intérieure du lundi 6 décembre 1999, a été annoncé une augmentation du nombre de “ classes relais ”, devant passer de 105 à 245 pour l'année 2000-2001 et la création de 19 “ internats relais ” au cours de l'année prochaine.

. Le développement d'actions d'information, d'écoute et de conseil aux parents pour tout ce qui relève en particulier des règles de la vie interne à l'établissement et de la scolarité des enfants ;

. L'extension des opérations “ école ouverte ” pendant les vacances à l'intention des enfants et des jeunes dont la situation familiale et économique s'avère précaire : Il s'agit ici de promouvoir de nouveaux rapports entre les élèves et l'institution scolaire.

Dans la perspective de la définition et de la mise en œuvre de toutes ces actions, la circulaire insiste sur les méthodes à suivre : elle encourage le développement du partenariat de “ *tous les membres de la communauté scolaire et [de] tous les niveaux de responsabilité* ” qui doivent “ *rechercher le concours actif des autres services ministériels, des collectivités territoriales et des associations* ” ; elle énonce aussi le principe selon lequel la prévention suppose des actions de formation du personnel, des dispositifs d'aide et de soutien pour les personnels moins expérimentés et plus exposés, un renforcement de l'encadrement par les adultes des établissements les plus concernés.

- L'adoption de mesures spécifiques pour renforcer la sécurité dans les établissements :

Mais il est aussi constaté que “ *l'action éducative ne suffit pas à elle seule à prémunir les établissements de tout risque d'irruption de la violence* ”. Ainsi, le renforcement, voire l'adoption, de mesures destinées à renforcer la sécurité dans les établissements sont évoqués. La circulaire en distingue deux types :

- des mesures internes.

A ce titre, une importance particulière est notamment accordée aux règlements intérieurs qui doivent se faire l'écho d'un "*comportement citoyen, responsable et solidaire ainsi que du devoir de chacun de contribuer à la préservation des valeurs fondamentales dont l'institution scolaire est, en premier lieu, la garante*". Ils doivent comporter des développements spécifiques sur la drogue et l'alcoolisme, sur les violences verbales, les dégradations des locaux, les brimades, vols, violences physiques, bizutage, racket, et les violences sexuelles, sur les armes et objets dangereux – il est même précisé qu'en cas de risque ou de suspicion, les chefs d'établissement pourront demander aux élèves de présenter le contenu de leur cartable, de leurs effets personnels ou de leur casier -, ainsi que sur les sanctions disciplinaire, voire judiciaire, qui peuvent être encourues à raison d'actes et des comportements qui leurs sont liés. Mais il est précisé que ces règlements ne pourront jouer leur rôle que s'ils sont précis et connus de tous, ce qui suppose un travail d'explication, voire de débats, ainsi que de publicité autour d'eux dans les établissements ;

- des mesures partenariales qui pourront être engagées :

. avec les collectivités locales ;
 . avec la police et la gendarmerie ;
 . avec les autorités académiques.

- **L'élaboration d'un " code de conduite " à tenir face aux comportement de violence :**

De nouveau, le principe d'une réponse systématique aux actes de violence est posé : "*Toute manifestation individuelle ou collective de violence doit entraîner de la part de l'établissement une réponse adaptée*". Mais la circulaire énonce dans le même temps qu'il convient d'adapter les réponses aux actes identifiés en choisissant, selon leur nature, soit un traitement interne qui pourra être de nature disciplinaire ou éducatif, soit un traitement externe reposant sur un signalement auprès des services de l'aide sociale à l'enfance du Conseil général ou au procureur de la République. Dans le cas du choix d'une sanction, il est relevé que "*toute sanction visant un élève, qu'elle soit interne et d'ordre disciplinaire, ou judiciaire, doit conserver une dimension éducative. Il est rappelé à cet égard qu'aucune sanction ou*

mesure conservatoire ne peut aboutir à la déscolarisation d'un élève ". On reconnaîtra dans ce principe la traditionnelle oscillation qui caractérise les mesures concernant les mineurs entre une volonté de sanctionner, et au besoin de sanctionner pénalement de plus en fortement ces derniers, et la nécessité de combiner ces sanctions avec un discours sur leur portée éducative, précisément du fait du statut de mineurs des élèves concernés. Ce double niveau de discours semble d'ailleurs caractériser l'action gouvernementale dans le domaine de la sécurité. Il se réfléchit dans des oppositions ministérielles, classiques *via* l'affrontement entre le ministère de la Justice et le ministère de l'Intérieur, plus novatrice *via* l'affrontement entre le ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et des Enseignements professionnels et la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire.

- **Le renforcement du cadre partenarial :**

La circulaire non seulement ne remet pas en cause le partenariat interministériel, mais pose au contraire le principe de son nécessaire renforcement. Celui-ci pourra être mis en œuvre essentiellement à travers trois dispositifs :

- **Les conventions départementales.** Etablies sur la base de la circulaire interministérielle du 14 mai 1996, elles ont pour objectif le renforcement de la coopération entre services ministériels en vue d'améliorer la sécurité en milieu scolaire, en faisant simultanément porter l'action sur la prévention, le traitement de la violence et de la délinquance, l'aide aux élèves en difficulté ou en danger (maltraitance, démobilité scolaire, absentéisme répété), l'aide aux parents et aux adultes de la communauté éducative. Dans cette perspective, doivent être élaborés des diagnostics de sécurité des établissements, établis des modalités de signalement d'enfants en danger et des incidents susceptibles de justifier des poursuites pénales et préciser les modalités d'observation et d'analyse des phénomènes de violence. Dans ces dispositifs, les partenaires obligatoirement associés sont l'autorité judiciaire, la protection judiciaire de la jeunesse, l'éducation nationale, la police et la gendarmerie nationales ; sont encouragés les avenants permettant d'étendre la coopération avec les Conseils généraux du fait de l'importance de leurs compétences en matière d'aide sociale à l'enfance. Enfin, la circulaire précise que ces conventions doivent être signées dans tous les départements avant le 31 décembre 1998 ;

- **Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté**, qui remplacent les comités d'environnement social créés en 1990, et dont la généralisation a été encouragée par une circulaire du ministre délégué, chargé de l'enseignement scolaire, du 1^{er} juillet 1998 relative à la "Prévention des conduites à risque". Ayant vocation à associer des représentants de l'Education nationale, des parents, des responsables des administrations d'Etat concernées, des collectivités territoriales, des associations agréées, et des organismes habilités, ces comités ont pour mission de contribuer, dans une approche éducative globale, prenant en compte les besoins des élèves *dans* et *hors* de l'école, au développement de la citoyenneté, à la prévention des dépendances, des conduites à risques et de la violence, à l'aide aux élèves manifestant des signes de mal-être, au renforcement des liens avec la famille, ainsi que d'apporter un appui aux acteurs de la lutte contre l'exclusion. Ils doivent dans cette perspective jouer un rôle de veille éducative, permettant de repérer au plus tôt des situations ou des comportements à risques et d'engager les actions nécessaires pour prévenir les difficultés rencontrées par certains élèves ou parents. La circulaire encourage, sous l'impulsion des autorités académiques, une rapide généralisation de ces comités dans l'ensemble des établissements ;

- **Les contrats locaux de sécurité**. Pierre angulaire de l'action du nouveau gouvernement dans le domaine de la sécurité, la procédure des C.L.S a été définie par la circulaire du 28 octobre 1997. Celle-ci rappelle qu'il "*convient d'organiser un partenariat actif et permanent avec tous ceux qui, au plan local, sont en mesure d'apporter une contribution à la sécurité, notamment les maires et les acteurs de la vie sociale*". L'objet de ces contrats est de permettre la définition d'une politique locale et concertée de sécurité à l'échelon de la commune ou de l'agglomération. Dans la logique du partenariat, ces contrats sont élaborés par le préfet, le procureur de la République et le maire. Ils associent l'ensemble des représentants des services de l'Etat, les élus locaux, les associations et les acteurs économiques localement impliqués. Ils doivent s'organiser autour de trois axes : tout contrat doit d'abord être précédé d'un diagnostic local de sécurité, qui constitue le pivot du dispositif puisque c'est sur sa base que le contrat pourra être défini. Il doit constater le niveau de la délinquance et des incivilités, évaluer le sentiment d'insécurité et les demandes sociales de sécurité ainsi que la pertinence des réponses judiciaire, policière et sociale jusqu'alors apportées à la situation locale. Le diagnostic élaboré, peut s'engager

la deuxième phase de la procédure qui consiste en la rédaction du contrat proprement dit. Ce dernier doit comprendre trois éléments : la définition des priorités, l'élaboration d'un plan d'action, l'engagement de chaque partenaire sur les moyens qu'il met en œuvre pour atteindre les objectifs. Enfin, est prévue une troisième phase au cours de laquelle les C.L.S doivent faire l'objet d'un suivi dont la méthodologie sera définie par une cellule interministérielle d'évaluation des C.L.S.

Le C.L.S est donc un dispositif transversal visant à mettre en œuvre une politique territorialisée et concertée de sécurité en France. La question de la violence scolaire y trouve naturellement une place importante. Elle apparaît à plusieurs niveaux : d'abord parce que la circulaire du 28 octobre 1997 insiste sur la participation des acteurs de l'Education nationale aux dispositifs - il s'agit notamment ici de réagir au constat effectué par les D.L.S de leur absence fréquente de participation aux C.C.P.D dans les années quatre-vingt – et ensuite, parce qu'elle pré-identifie des volets ou des secteurs d'intervention prioritaires concernant directement ou indirectement les établissements scolaires. Une importance confirmée par la circulaire du 2 octobre 1998 qui encourage les autorités académiques et les chefs d'établissement à la fois à s'associer à l'élaboration de ces contrats et à favoriser leur prise en compte des problèmes scolaires. Ainsi, plusieurs volets d'action dans le domaine scolaire sont ciblés par ces circulaires comme devant être intégrés dans les C.L.S :

- l'apprentissage de la citoyenneté et l'enseignement de la morale civique dont l'éducation nationale a principalement la charge ;
- la prévention de la délinquance et de la violence aux abords des établissements scolaires ;
- la prévention de la violence en milieu scolaire ;
- l'aide à la génération adulte dans ses fonctions d'autorité et d'éducation à l'égard des jeunes.

Dans cette perspective, la circulaire du 2 octobre 1998 insiste notamment sur la mise en place, par les C.L.S :

- de dispositifs de soutien aux parents et de lien avec l'école ;
- sur l'élaboration d'accords de prévention en faveur des jeunes à l'école ;
- sur la définition d'actions post-et péri-scolaires. On pourra d'ailleurs rapprocher cette dernière préoccupation de l'adoption, le 14 août 1998, d'une circulaire interministérielle relative à l'aménagement des temps et des activités de l'enfant . Celle-ci encourage la

mise en place de “contrats éducatifs locaux et des rythmes péri-scolaires”. Elle note en effet que la politique d’aménagement des temps et des activités de l’enfant implique une réflexion globale sur l’équilibre entre le temps scolaire, le temps péri-scolaire (défini comme intégrant le temps du travail scolaire, la période d’accueil avant la classe, le temps de la restauration à l’école, ainsi que certaines périodes après la classe, comme les études surveillées, l’accompagnement scolaire, les activités culturelles et sportives et le mercredi après-midi) et le temps extra-scolaire (défini comme comprenant les temps de la soirée, du week end, des vacances et du mercredi quand il n’y a pas classe). La circulaire permet, dans cette perspective, l’élaboration de projets éducatifs locaux qui pourront être par la suite retenus et concrétisés dans des contrats éducatifs locaux. Là encore, on peut voir dans cette réflexion qui s’engage sur la conciliation des temps scolaire, péri et post-scolaires une évolution du rapport de l’école à son environnement social. L’école est ici contrainte de s’interroger dans son propre rapport au temps et à la façon finalement de mettre en correspondance, de penser, dans une logique non plus séquentielle mais véritablement de *continuum*, le temps scolaire et le temps social. Nécessairement doivent dès lors être posées différentes questions quant au sens de cette évolution : s’agit-il d’une volonté de socialisation du temps scolaire, et quels effets, si tel était le cas, pourraient être attendus de l’alignement du temps scolaire sur le temps social, notamment en termes d’aptitude de l’école à véhiculer des valeurs, des savoirs précisément différents de ceux qui sont généralement diffusés dans la vie sociale ? N’y a-t-il là, dans une recherche apparente d’une plus grande légitimité et reconnaissance sociales de l’école et de son rôle, le risque au contraire d’une décrédibilisation de celle-ci comme se révélant incapable de porter dans le social une parole et un mode d’organisation autres que les siens ? Doit-on, au contraire, voir dans cette évolution le signe d’une volonté de publicisation du temps social, visant à la différence de l’hypothèse précédente à fonder la possibilité d’un contrôle scolaire du temps extra-scolaire, c’est à dire du temps social et fondamentalement du temps familial ? On aurait donc simplement ici une autre illustration d’une volonté de “colonisation” par les pouvoirs publics du temps familial comme celle-ci tendrait par ailleurs de plus en plus à s’exprimer à travers l’adoption d’arrêtés “couvre-feux” par certains maires⁴⁶ ou encore dans le débat sur la possibilité de suspendre ou de conditionner

46 En effet, au cours de l’été 1997, certains maires ont affirmé devoir se substituer aux parents dans l’éducation des enfants au nom de la protection de leur sécurité la nuit. Ce mouvement, qui a commencé à Dreux, avant de concerner rapidement plusieurs communes (Sorgues, Aulnay-sous-Bois, Mérimol, Gien, etc), s’est traduit par l’adoption d’arrêtés prévoyant qu’au delà de minuit, tout enfant de moins de douze ans qui serait seul dans la rue

l'attribution des allocations familiales à la non commission par les enfants d'infractions. Dès lors, cette réflexion sur le temps doit être rapportée au débat plus général sur la perte ou l'absence supposée de responsabilité de certains parents vis-à-vis de leurs enfants, laquelle impliquerait que les autorités publiques se substituent partiellement à eux dans l'éducation de leurs enfants. Ici, à travers cette évolution, est donc fondamentalement posée la question d'une recomposition des rapports du public et du privé qui, si elle n'est pas nouvelle, semble retrouver une acuité forte et interroger le sens d'un possible réagencement actuel des rapports sociaux.

Une nouvelle circulaire du 7 juin 1999 relative aux contrats locaux de sécurité procédant à un bilan d'étape de la procédure a de nouveau insisté sur les actions à développer en matière de lutte contre la violence scolaire. Ainsi, sur la base d'une analyse des insuffisances constatées dans les C.L.S déjà signés, elle a d'abord rappelé que *“ sous l'autorité des recteurs, des inspecteurs d'académie, des inspecteurs de l'éducation nationale responsables de circonscription de premier degré, des chefs d'établissement ou des directeurs d'école, les services déconcentrés de l'Education nationale, déjà mobilisés en matière de lutte contre la violence en milieu scolaire, [devaient s'associer] aux contrats. Les actions qu'ils conduisent, tant à l'intérieur des établissements ou des écoles qu'en direction des quartiers et des familles, se développeront et s'intégreront dans un plan d'ensemble cohérent. Il en sera de même, en ce qui concerne les personnels de services sociaux et de santé rattachés au ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie en raison de leur connaissance de la population, des élèves et de leurs familles ”*. Puis elle a encouragé le

pourrait être accompagné par la police municipale chez ses parents. Cette attitude a trouvé ses précédents aux Etats-Unis, où la pratique des “ couvre-feux ” s'est développée au point de concerner aujourd'hui 80 % des villes de plus de 30 000 habitants (Note d'H. MARTIN, in J.-P. BALDUYCK et C. LAZERGES, *Réponses à la délinquance des mineurs. Mission interministérielle sur la prévention et le traitement de la délinquance des mineurs*, *Op. cit.*, p. 433 et s). Ces arrêtés s'inscrivent dans le débat plus général qui a été engagé en France et dans d'autres démocraties sur les moyens d'une restauration – encore faudra-t-il prouver qu'elle ait réellement disparu – d'une responsabilité des parents vis-à-vis de leurs enfants. Cependant, en France, sous l'effet des réactions négatives et de l'intervention du juge administratif, ces arrêtés ont fait long feu. Après avoir été suspendu par le juge administratif (Ordonnance du président de la section du contentieux du Conseil d'Etat, 29/7/1997, *Préfet du Vaucluse*, *R.F.D.A.*, 14 (2), Concl. L. FRIER, p. 383 et s), les arrêtés couvre-feu ont été annulés par ce dernier, qui a notamment considéré que *“ le maire ne disposait pas du pouvoir de prendre des mesures d'exécution d'office destinées à protéger les jeunes ou à les prévenir de la délinquance ”* (T.A d'Orléans, 2/10/1997, *Préfet d'Eure-et-Loir et préfet du Loiret*). Par ailleurs, une réponse à une question écrite d'un député, le ministre de l'Intérieur a estimé qu'il *“ n'appartient pas aux maires de prendre par voie réglementaire des dispositions relatives à la surveillance et à l'éducation des enfants pour suppléer à une carence supposée des parents (...)*. La loi a confié à l'autorité judiciaire, et à celle seule, la protection de l'enfance, et le soin de veiller au bon exercice par les père et mère de l'autorité parentale sur leurs enfants ” (*J.O A.N [Q]*, 8/12/1997, N°2497, p 4532).

développement d'actions nouvelles, dont certaines concernent directement ou indirectement les établissements scolaires :

- D'abord, **un nécessaire développement d'un partenariat des acteurs de la protection de la famille et de l'enfance**. Dans ce cadre, il est notamment précisé qu'“ *il conviendra de favoriser, au niveau local, le travail en réseau de l'ensemble des intervenants professionnels au contact des enfants et des jeunes connaissant des difficultés d'insertion : protection maternelle infantile, éducateurs spécialisés, travailleurs sociaux, communauté éducative, professionnels de la santé, animateurs sportifs, et culturels, etc. Ce réseau de veille éducative et de prévention devra permettre de développer la réactivité, le plus tôt possible, de ces acteurs face aux difficultés d'un enfant et sa famille peuvent rencontrer et de leur faciliter l'accès aux réponses existantes, en mobilisant les compétences utiles (aide sociale, associations de soutien scolaire, aide aux familles, secteurs sanitaires, etc), sans créer de structures supplémentaires. Le réseau veillera également à assurer un égal accès aux prestations de prévention et d'éducation (...) Par ailleurs, le soutien apporté aux parents devra poursuivre deux objectifs : faciliter leur dialogue avec les institutions et les aider dans leurs difficultés éducatives. Un réseau d'écoute, d'accueil et d'accompagnement des parents est mis en place à l'initiative des délégations interministérielles de la ville et de la famille* ” ;
- Ensuite, **le développement d'un partenariat des actions en direction des établissements scolaires** : “ *Les contrats seront mis à profit pour développer des actions visant la sécurité des personnels et des élèves aux abords des établissements. Dans le cadre des efforts des chefs d'établissement pour lutter contre l'absentéisme scolaire, une collaboration étroite sera mise en place entre les responsables des services du département, des services de sécurité (police et gendarmerie) et de la justice, notamment pour la mise en application de la loi du 18 décembre 1998. Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, dispositifs d'organisation de la prévention en cours de généralisation dans les établissements scolaires, peuvent être le lieu privilégié de ce partenariat. Les contrats locaux de sécurité offrent en outre la possibilité, dans un cadre partenarial faisant appel aux inspections académiques, aux directions départementales de la protection judiciaire de la jeunesse ainsi qu'aux collectivités territoriales, de développer des dispositifs relais (classes relais et internats relais) pour accueillir selon*

des formules diverses les jeunes en difficulté, en voie de déscolarisation, voire complètement déscolarisés. Enfin, l'opération "Ecole ouverte", qui concerne aujourd'hui non seulement les enfants des collèges, mais également ceux des écoles primaires, est l'occasion pour ces établissements de participer à l'intégration scolaire de leurs élèves en établissant avec eux un lien positif".

On remarquera, dans le cadre du nouveau dispositif mis en place par la circulaire du 2 octobre 1998 et qui doit être renforcé par les mesures prévues et/ou encouragées dans celle du 7 juin 1999, que la nécessité d'agir, tant par des mesures sociales qu'éducatives, dès l'école primaire tend de plus en plus à s'affirmer. Alors même que les premiers plans de lutte contre la violence en milieu scolaire avaient été essentiellement pensés en référence aux situations propres aux établissements du secondaire, on ne peut que constater un déplacement aujourd'hui des préoccupations vers les écoles primaires. Mais ce déplacement du regard entraîne nécessairement un autre, à savoir que ceux qui deviennent les cibles prioritaires des actions désormais engagées dans le domaine de la sécurité, ne sont plus tant les élèves, même si ceux-ci restent par définition directement concernés, que les parents. L'action vers les enfants semble de plus en plus servir de médiation à une action dirigée vers les parents et à travers elle à une action tendant à interroger la capacité de ces derniers à assumer leurs responsabilités dans l'éducation des enfants. Ainsi, le débat sur le rôle et la place de l'école dans la société entre instruction et éducation, entre intervention limitée à la sphère publique et velléités de pénétration de l'espace privé, semble aujourd'hui resurgir de plus en plus. Ces propos de Pierre Cardo, tenus à l'occasion d'une table ronde organisée à l'I.H.E.S.I autour des problèmes de violence en milieu scolaire en sont le parfait résumé : *" En tant que maire et préalablement en tant que responsable associatif, je sais qu'il y a un grand nombre de familles qui ne sont pas capables de donner des éléments éducatifs à leurs enfants. Nous n'avons pas d'autres solutions que de considérer qu'une institution, à un moment donné, doit être un filet de rattrapage. Je n'en vois aucune autre que l'école, seule susceptible de prendre tous les enfants sans exception "*⁴⁷. Reste désormais à comprendre la façon dont les acteurs de l'école conçoivent leur action dans le domaine de la violence et donc, de fait, prennent position dans ce débat qui porte finalement sur la place et le rôle mêmes, à la fois d'eux-mêmes et de l'école, dans la société.

Au moment de la rédaction finale de ce rapport, et alors qu'ont été relevés plusieurs nouveaux incidents dans des établissements scolaires du secondaire, le ministre de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur, vient d'annoncer le 27 janvier 2000 un nouveau plan de mesures de lutte contre la violence en milieu scolaire. L'effet d'annonce et la logique d'affichage paraissent ici évidents eu égard au nombre des plans récents déjà élaborés et seulement en cours de concrétisation. Cela témoigne cependant une nouvelle fois l'acuité politique de la question appelant une réponse rapide de la part des pouvoirs publics au regard des attentes exprimées par l'opinion publique et fortement " relayées " – nul doute que les termes de " construites " et de " radicalisées " conviendraient mieux ici -, par les médias. Quoiqu'il en soit, il apparaît que dans son contenu ce plan n'innove finalement guère. On relèvera cependant que l'école primaire y est explicitement identifiée comme constituant un lieu premier d'intervention, notamment dans la perspective d'un renforcement d'une culture de l'" école du respect ". Le plan énonce ainsi : " Tout commence à l'école primaire (...) Le travail sur la discipline et l'apprentissage des règles engagé sur l'enseignement secondaire s'accompagnera d'un travail mené dans un esprit identique pour l'école primaire, en prenant en compte les spécificités structurelles des écoles maternelles et élémentaires. Des pratiques nouvelles en matière de discipline, adaptées à l'école primaire, seront proposées et donneront lieu à une discussion large avec l'ensemble des partenaires concernés. Une place plus grande devra être faite à l'apprentissage des règles de vie et de la morale, entendue au sens de construction des repères, des valeurs et des notions de bien et de mal (*souligné par nous*) ". Mais on le voit bien ici, et on aura l'occasion de revenir sur cet aspect, le glissement de la lutte contre la violence du secondaire vers le primaire s'accompagne d'un changement de vocabulaire. On ne parle plus ici d'instruction civique, mais bien de morale. Le projet de l'école est d'enseigner le " bien " et le " mal ". On ne pourra que noter ces changements de mots qui entraînent nécessairement un changement de sens de l'action scolaire qui évolue ici d'une logique d'" instruction " vers une logique d'" éducation ", et interroge dès lors fondamentalement la répartition même des rôles entre l'école et les parents. Parallèlement on retrouve comme axes d'intervention de ce plan des thèmes finalement assez traditionnels qui n'innove réellement que dans la symbolique dont ils s'entourent désormais. Ainsi, outre la classique lutte contre l'absentéisme scolaire, sont successivement énoncées les volontés de renforcer " l'intégration " des élèves et des parents - par un renforcement des dispositifs " classes-relais ", " classes de ville ", " chantiers écoles ", de recrutement des jeunes sortis

sans diplôme dans des emplois de jeunes ouvriers, ou encore le développement de “ nouvelles pédagogies ” - de renforcer les moyens engagés en les concentrant, pour éviter la logique du “ saupoudrage ” sur certaines zones ou établissements ciblés comme lieux d'intervention prioritaires, de renforcer l'action de la justice et de la police – une nouvelle fois ! – en réitérant ce qui est devenu le traditionnel couplet des politiques actuelles en matière de sécurité du “ refus de l'impunité ”, enfin promouvoir un objectif dit de “ solidarité contre la violence ” - constitution de clubs anti-violence dans tous les établissements du second degré, création d'un Comité national de soutien aux projets de ces clubs présidé par Georges Charpak, solidarité aussi avec les victimes et avec les jeunes enseignants. Enfin, on notera la place réservée au développement de nouveaux dispositifs de formation, notamment pour les aides éducateurs, ce qui correspond incontestablement à un véritable besoin pour ces emplois-jeunes. On retrouve donc dans ce plan des thèmes assez classiques qui s'inscrivent plus dans une logique de renforcement des plans précédents que dans une véritable volonté d'innovation.

Section II - Les pratiques de gestion de la violence.

Nous avons isolé, à l'issue des entretiens, deux grandes stratégies de réponse à la violence : dans une première partie, il sera question de la mise en place progressive d'un réel partenariat entre les acteurs scolaires et d'autres intervenants ou institutions. Dans une seconde partie, nous interrogerons le discours récurrent des acteurs sur une nécessaire restauration des "valeurs communes", laquelle passerait par un retour à la règle.

A/ LE DEVELOPPEMENT DES RELATIONS ENTRE L'ECOLE ET LES PARTENAIRES.

Un second grand type de réponses apportées au problème de la violence scolaire réside dans le développement de relations de partenariat entre l'école et un ensemble d'acteurs sur le quartier. Ces acteurs et partenaires de l'école sont les autres chefs d'établissement (pour les écoles, et les collèges), les travailleurs sociaux, les chargés de mission municipaux, les élus, la police, c'est à dire principalement les acteurs qui participent au fonctionnement de la ZEP, mais également les familles, et les associations qu'elles constituent parfois.

La ZEP est un des instruments des politiques de la ville, un dispositif mis en place en 1981, appliqué dès cette date à la zone "Abbaye-Jouhaux-Teisseire"⁴⁸. L'inscription dans une ZEP est

48 La ZEP "Abbaye-Jouhaux-Teisseire" à laquelle l'école appartient comprend outre Grand Châtelet, les écoles Jouhaux (depuis sa création), Jean Racine et Paul Cocat (depuis 1996) et le collège Vercors. L'autre collège du

destinée à permettre aux établissements scolaires de bénéficier de moyens matériels et humains supplémentaires sur des projets spécifiques en lien avec les difficultés propres au quartier. Elle doit aussi favoriser la coordination des acteurs impliqués dans le traitement de ces difficultés. Ce dispositif permet d'obtenir des décharges qui donnent aux directeurs et aux instituteurs le temps de nouer des collaborations avec d'autres acteurs sur le quartier et des "cadres de référence pour échanger".

Le développement de ces pratiques de partenariat *autour de et avec* l'école doit permettre d'attirer l'attention sur le fait que ces évolutions institutionnelles *via* la mise en place et la réactualisation de dispositifs de politique de la ville entraînent un changement dans le regard et les représentations qu'ont les acteurs des phénomènes de violence. On est donc en présence de deux processus simultanés et interdépendants :

On observe une demande de plus en plus grande de partenariat, d'actions concertées, de réflexion collective, de mise en cohérence des discours tenus aux parents et aux enfants. Cette demande se traduit par le fait que les trois dernières années, un des axes prioritaires définis par la ZEP était de : *"Rentrer dans un processus de connaissance mutuelle et de meilleure communication entre les différents acteurs de façon à élaborer et se mettre d'accord sur un langage et un discours commun vis à vis des publics (parents, enfants, associations). Défendre les mêmes valeurs, faire respecter les mêmes règles, ne pas permettre aux publics de jouer sur les oppositions entre acteurs, présenter un front uni, entamer une réflexion sur la façon dont on peut aider les familles à mieux appréhender l'école."*

Ces pratiques de partenariat contribuent de leur côté à faire évoluer la façon dont les acteurs, notamment scolaires, perçoivent le problème de la violence à l'école et pensent y remédier. Ces évolutions se traduisent par le fait que la violence est perçue comme un phénomène global, concernant la famille et l'environnement social. Les enseignants prennent de plus en plus en compte les difficultés des familles et des problématiques du quartier dans l'analyse des violences et échecs des enfants. Il ne s'agit plus seulement pour eux de traiter du problème de la violence avec les élèves et en interne, mais de traiter aussi ceux des familles, et en

secteur, le collège des Saules, a refusé d'y être intégré, redoutant l'effet de stigmatisation qu'il pense lié à l'appartenance à ces dispositifs.

collaboration avec d'autres acteurs que les représentants scolaires : il y a une sorte d'extension du rapport de prise en charge des enfants aux familles, et au quartier tout entier.

Deux types de répercussions peuvent être identifiés. Au niveau même de l'école, le souci existe de mieux collaborer avec d'autres acteurs publics et/ou associatifs et de repenser son rapport à l'extérieur, en tant qu'institution publique dans le quartier, *avec et face* aux élèves et à leurs familles. Ainsi, beaucoup d'instituteurs ont mis l'accent sur l'intérêt qu'ils verraient à une prise en charge par les travailleurs sociaux des familles, ces derniers pouvant servir de liens entre l'école et elles :

"Sans même parler de prévention, il y a un vrai intérêt à mettre en place des travailleurs sociaux plus nombreux dans le quartier qui puissent vraiment suivre les familles, de façon soutenue et régulière. Il faut une rigueur, une grande régularité dans le suivi. Certaines familles ont envie, mais elles se découragent, elles auraient besoin d'être suivies."
(Instituteur).

Quant aux autres acteurs politiques et sociaux, ils portent une attention accrue aux traitements conjoints des problèmes scolaires et familiaux avec l'objectif de rétablir des liens entre eux et les parents, et entre les enfants et les parents. Beaucoup d'actions conduites dans le quartier ont par exemple pour objectif d'aider les familles à mieux tenir leur rôle. Des projets conduits en collaboration avec la Maison de l'Enfance et la MJC sont développés pour œuvrer au rapprochement entre enfants et parents. Dans un quartier voisin, le CCPD (Conseil Communal de Prévention de la Délinquance) finance le travail d'un psychologue auprès d'enfants d'origine maghrébine, dans le but d'aider les pères à restaurer leur autorité.

Le problème de la violence scolaire est donc aussi un puissant facteur de changement dans les pratiques et les cultures des institutions, en particulier de l'institution scolaire, qui était jusque là reconnue pour fonctionner en autarcie, en autonomie, fermée sur elle-même.

Ces fonctionnements cloisonnés ne disparaissent pas du jour au lendemain, et un certain nombre de partenaires se sont plaints d'attitudes de fermeture et de non participation des acteurs scolaires aux processus de concertation collective. D'ailleurs, parmi les écoles que

nous avons étudiées, plusieurs situations s'observent - qui vont de la collaboration à la fermeture totale - et qui pour partie dépendent de la personnalité du directeur. D'une manière plus générale, certains responsables municipaux ont le sentiment que parfois les directeurs d'établissements gèrent d'abord leurs écoles avant d'être des acteurs du quartier. Ils connaîtraient également des difficultés à reconnaître, dans les structures collectives, les problèmes de violence de leurs établissements, soit qu'ils les considèrent comme un aveu d'échec, soit par peur des représailles (et particulièrement quand il s'agit d'aller se plaindre à la police).

D'autres obstacles à ces collaborations ont été identifiés. Parmi ces obstacles, les instituteurs ont mentionné l'absence de décharges d'heures d'enseignement pour pouvoir faire ce travail de rencontre avec les acteurs du quartier. Cette absence d'adaptation des emplois du temps est attribuée au fait que *"le partenariat ne serait pas encore rentré dans la culture de l'Education Nationale"*.

"On n'a plus d'énergie, on est bouffé. Et c'est dommage parce qu'il y a une grande richesse associative, mais on est une bulle bien coupée. On se réfugie dans nos classes, on ferme tout, on continue à besogner. Une cohérence entre tous les acteurs serait bonne, mais on en est loin. Même si je sais que c'est tomber dans le discours syndical, je suis sincère, on aurait besoin de plus de temps et surtout d'une réduction des effectifs. Pour pouvoir aussi adapter l'école aux enfants." (Instituteur).

Au delà des résistances auxquelles ces évolutions dans les pratiques se heurtent, il nous a paru d'autant plus important de les remettre en perspective qu'elles sont susceptibles de générer des effets pervers. Le premier de ces effets pervers a été mentionné plus haut, à propos de l'analyse des causes de la violence. En s'associant et en cherchant à faire front commun, les différents acteurs institutionnels présents sur le quartier peuvent provoquer à terme une confusion dans les esprits des usagers - les familles, les habitants du quartier - qui finissent par les associer et les confondre. Ainsi, le ressentiment à l'égard de la police peut rejaillir sur l'école, les relations avec certains travailleurs sociaux se dégrader, etc. Une confusion des rôles, des responsabilités est à craindre qui pourrait, à terme, rendre plus difficile l'établissement de relations de confiance d'individus à individus. Si le conflit avec l'école est

systematiquement réinterprété comme un conflit avec les institutions, un conflit avec la société, il n'en devient pas forcément plus facile à résoudre localement.

D'autre part, face à la volonté de développer des prises en charge globales des familles, on voit aussi se mettre en place une forme de repli des communautés sur elles-mêmes : la volonté qu'exprime par exemple la communauté gitane de cultiver la solidarité entre ses membres est peut-être aussi en partie une réponse aux efforts que déploient les acteurs publics présents sur le quartier pour faire front commun. Ce repli sur soi des communautés prend plusieurs formes : désertion des équipements collectifs (la maison de l'enfance a fermé faute de public), mise en place d'activités réservées aux enfants et familles de la communauté, volonté de régler les conflits en interne, etc. On pourrait parler d'une bipolarisation des conflits sociaux dans le quartier, qui viendraient opposer deux groupes : d'un côté, l'école et ses partenaires ; de l'autre, les familles et habitants du quartier.

Enfin, les politiques de la ville sont susceptibles de générer des inégalités importantes entre les quartiers, ou même entre les écoles. Le développement de la politique par projets, bien qu'elle soit fondée sur le principe de la discrimination positive, induit d'autres formes d'inégalités : elle ne bénéficie qu'aux structures (écoles ou quartiers) qui sont encore en mesure de mobiliser l'énergie collective nécessaire. Ceci permet de souligner que les partenariats et soutiens offerts aux écoles dépendent pour une large partie de la capacité de ces dernières à les susciter et à les mettre en œuvre. On retrouve ce même principe en observant la situation des quartiers à Grenoble : tandis que la Villeneuve, à laquelle les années soixante-dix ont laissé en héritage un tissu associatif d'une très grande richesse profite à plein des politiques de la ville, le quartier voisin - Teisseire -, placé dans les mêmes difficultés économiques, ne parvient pas à en bénéficier de la même manière.

B/ RESTAURER UN “ VIVRE ENSEMBLE ”.

Pour les acteurs, une des solutions préconisées, et effectivement mise en place, concerne la restauration des valeurs communes. Ce souci de renforcer les fondements du “ vivre ensemble ” passe en premier lieu par la réaffirmation du pouvoir de la règle, de l'importance du cadre normatif. Mais la valorisation de la norme en tant que manière de restaurer l'ordre dans l'école procède de tout un discours sur les fonctions plus nobles de la règle : l'apprentissage du cadre disciplinaire fonctionne aussi comme apprentissage des règles de vie en société. Ce qui mène les acteurs rencontrés à repenser le rôle de l'école elle-même : sa mission ne serait plus seulement

de transmettre des connaissances, mais aussi plus largement d'inculquer les valeurs socialement partagées et fondatrices du collectif, en un mot de former le citoyen. Ce discours autour de "l'école de citoyenneté" se développe dans deux directions. Un premier versant du discours concerne le fait que la société dans son ensemble doit montrer qu'elle a du respect pour ceux qu'elle instruit et/ou éduque, ce qui passe par l'idée que l'école doit accueillir les enfants dans des conditions matérielles et éducatives satisfaisantes. Le second versant de ce discours porte plus directement sur le rôle de l'école : les acteurs considèrent qu'elle n'a pas seulement une mission d'instruction, elle doit aussi jouer un rôle en matière d'éducation à la citoyenneté.

1. Le respect de la société pour ceux qu'elle éduque.

“ Il faut refuser des ensembles scolaires trop importants. J'en ai fait l'expérience dans le cadre de mon travail, le nombre crée des situations de violence trop fréquentes. Il faut donc favoriser des classes de taille humaine (20 élèves maximum). L'environnement, la qualité du matériel, la beauté du cadre sont essentiels ” affirme une aide-éducatrice. En effet, un cadre de vie agréable peut, en mettant les élèves à l'aise, contribuer à limiter les phénomènes de violence. Plus encore, ce peut être une manière d'amenuiser la violence institutionnelle et symbolique qui pèse sur les usagers de l'école. Equiper avec des outils modernes un établissement situé dans un quartier en difficulté peut agir comme un signe visible de reconnaissance et de valorisation institutionnelle de l'école en question. Ainsi, l'utilisation d'outils pédagogiques modernes comme l'informatique – si elle ne représente pas une panacée – peut néanmoins contribuer à valoriser l'école et par là même les élèves ou, du moins, à ne pas leur donner le sentiment d'être des "laissés pour compte". De même, la taille et la configuration de la cour de récréation d'une part, son équipement d'autre part, sont des facteurs qui peuvent plus ou moins inciter à la violence. Certains acteurs décrivent d'ailleurs le *“ syndrome de la cour nue ”* comme potentiellement générateur de violence. Le fait de mettre en place des équipements, des jeux, peut contribuer à limiter les actes violents.

Dans le même ordre d'idées, mais sur le plan de l'encadrement cette fois, les acteurs considèrent qu'*“ il faut une école qui se donne le temps de prendre les élèves comme ils sont pour mieux les faire progresser. Ceci peut se décliner de plusieurs façons. Il faut un encadrement particulier pour les élèves qui ont des difficultés pour suivre normalement la classe. [...] Il faut, pour nous personnels d'encadrement et enseignant, avoir le temps de les écouter pour permettre de retrouver en eux les motivations à la connaissance ”* (Aide-éducatrice). Les personnels éducatifs souhaiteraient mieux encadrer les enfants, avoir plus de

temps à leur consacrer... C'est ici qu'une revendication traditionnelle des personnels réapparaît : l'école manque de personnel, il faut, selon eux et comme cela a été fait pour les aides-éducateurs, recruter davantage d'adultes susceptibles d'encadrer les enfants.

Le cas des emplois jeunes est d'ailleurs remarquable dans la mesure où leur profil de poste a été défini en grande partie par rapport à l'endiguement des faits de violence. C'est ce qu'indique un directeur d'école : *“ L'école bénéficie de trois emplois jeunes. [...] Ce recrutement a fait partie d'une réflexion commune sur la violence et fait partie du dispositif de la gestion de la violence ”*. Leur activité consiste notamment à **être présents**, à être physiquement là, mais aussi à **surveiller et encadrer les enfants** pendant le temps scolaire (récréation, cantine etc.) et à les accompagner pendant les sorties scolaires. Le directeur insiste beaucoup sur cette idée de présence : il faut être là, s'occuper d'eux. Le rôle de ces nouveaux acteurs du système scolaire est d'autant plus important qu'ils *“ jouent un rôle de médiateur entre l'adulte et l'enfant. Ils représentent une autorité plus abordable ”* (Directeur d'école).

Pour les acteurs, il convient, afin d'endiguer les phénomènes de violence, non seulement d'être présents, mais aussi de constituer une véritable équipe pédagogique cohérente et soudée. En effet, ainsi que cela a été souligné précédemment, les acteurs identifient un moment propice à l'apparition de problèmes de discipline et de violence : le changement de maître, la venue d'un remplaçant sont des moments privilégiés de développement de la violence. *“ Ils connaissent les règles, mais cherchent toujours à en tester les limites. c'est leur passe-temps favori. C'est particulièrement évident quand il y a un remplacement d'instituteur. Cette année, il y en a une qui n'a tenu qu'une demi-journée ”*, explique un aide-éducateur.

Il faut enfin *“ former les formateurs ”*, nous dit une psychologue scolaire. La formule - élégante - doit être comprise à un double niveau : d'une part, les enseignants ont besoin de recevoir une formation spécifique sur ce phénomène singulier qu'est la violence ; d'autre part, ils doivent être accompagnés par une *“ aide à la personne qui leur permet de ne pas être fragile face à la violence des élèves et de ne pas répercuter leur peur sur les élèves ”*. Les professeurs d'école se déclarent favorable à une formation spécifique. *“ Il faut sensibiliser les instituteurs aux problèmes posés par la violence en leur proposant des cycles de formation portant spécialement sur cette question ”* estime un rééducateur. Précisons en effet qu'à ce jour les maîtres ne disposent d'aucune formation initiale ou continue sur les problèmes de

violence. La seule dimension de violence rencontrée lors de leur passage à l'IUFM concerne la maltraitance et encore est-elle extrêmement succincte ! Par ailleurs, on peut remarquer que la proposition d'un soutien psychologique apporté aux enseignants est congruente avec la thèse, avancée par certains acteurs, selon laquelle c'est la peur que la violence ne fasse irruption qui rend agressif, nerveux et qui, paradoxalement, provoque certaines situations de violence. Dénouer *a posteriori* des situations difficiles, en parler pourrait peut-être permettre aux enseignants de ne pas accumuler de l'anxiété et de l'agressivité, susceptibles de produire à leur tour une certaine violence.

Il n'est pas anodin que les acteurs mettent l'accent sur la manière dont l'école accueille les enfants. La qualité des locaux, la formation des maîtres... sont autant de questions organisationnelles qui, au quotidien, jour après jour, posent problème tant aux instituteurs qu'aux élèves et contribuent à rendre le travail des uns et des autres encore plus difficile. Le matériel pose ici la question des conditions de travail, mais aussi celle du symbolique et de ce que la société dit de ses priorités lorsqu'elle accorde des crédits plus ou moins importants à telle ou telle école.

Les interrogations relatives aux conditions de travail glissent alors vers la question du sens de l'école. A quoi sert-elle ? Quelles missions la société lui assigne-t-elle ? Instruction et/ou éducation ?

2. L'école comme lieu d'éducation.

Lorsque l'on a demandé à une institutrice si l'école avait encore un sens - dans la mesure où les enfants ont, selon elle, renoncé à placer leur espoir dans l'école - elle nous a répondu : *“ Oui, l'école continue d'avoir du sens, malgré eux, parce qu'elle est le lieu d'apprentissage des lois sociales, de la citoyenneté, de la vie en société, des valeurs de tolérance, de respect, de légalité ”*.

C'est cette dimension de l'école, laïque et républicaine, éduquant et façonnant le futur citoyen, que certains acteurs souhaitent restituer à l'école du XXI^e siècle. *“ Il faut redonner du sens à ce que fait l'école ”* considère par exemple un inspecteur de circonscription. *“ L'école crée la République. Elle est liée à la fonction de la République. Ce n'est pas une institution de service : la fonction de l'école est de former le citoyen dans la vie de tous les jours ”* affirme encore l'adjoint au personnel de la ville de Grenoble tandis qu'un élu de cette même ville

estime que l’*“une des réponses est de faire reconnaître l’autorité de l’institution (école, ville, police) pour retrouver finalement le sens de la citoyenneté et de la République.”*

Il s’agit bien alors de confier à l’école d’autres missions, d’autres horizons que la seule transmission de connaissances et de méthodes. L’école peut être un lieu privilégié de l’apprentissage de la citoyenneté, le lieu où est réaffirmé le consensus autour de valeurs communes qui permettent d’instituer et de faire perdurer la vie en société. Ce souci de faire de l’école un pôle d’intégration est partagé par des acteurs internes à l’école, des responsables administratifs et politiques, mais aussi par les policiers rencontrés, pour lesquels il est nécessaire de *“permettre la restauration d’une morale civique, laïque”*.

Dans cette perspective, il convient, selon le mot d’une aide-éducatrice, de *“repenser le rôle de l’enseignement à l’école”*. *“L’école doit former des citoyens et apprendre la relation avec les autres, et non seulement apprendre à lire et à écrire. Il faut que l’école fasse de l’enseignement et de l’éducation”*, affirme encore une psychologue scolaire. Ainsi, pour certains acteurs, l’école ne doit pas agir dans la seule sphère de l’instruction. Cette institution doit appréhender l’enfant comme un "individu entier", un futur citoyen, qu’elle instruit, certes, mais aussi qu’elle forme à la vie en société.

L’affirmation d’une telle perspective suppose alors de reconsidérer la nature des activités réalisées dans le cadre scolaire. Il convient en effet de *“penser autrement l’enseignement”* (Psychologue scolaire). *“Le souci d’être efficace et de permettre au plus grand nombre d’élèves de bien lire et écrire, a conduit l’école à éliminer peu à peu tout ce qui n’est pas directement utile, sport, musique, instruction civique qui constitue pourtant la moitié de leur vie”* estime une aide-éducatrice qui serait favorable à ce que ce type d’activité soit davantage pratiqué et valorisé au sein de l’école pour permettre un développement "complet" de l’enfant. De même, plusieurs acteurs intra ou extra-scolaires mentionnent l’instruction civique comme instrument privilégié de cette politique : il faut *“développer l’instruction civique”*, considèrent par exemple les policiers rencontrés.

Cette conception de l’école "éducatrice" passe par le fait qu’elle transmette des valeurs communes, au premier rang desquelles la lutte contre le racisme et l’intolérance. Cette responsable d’une association de soutien scolaire nous dit qu’*“il faut agir pour une meilleure connaissance des uns et des autres qui permet de déjouer préventivement des situations de violence”* (ODTI). De même, dans certaines écoles, un travail est déjà engagé : *“Nous travaillons beaucoup sur la communauté gitane à cause du racisme. Nous axons ce travail sur l’éveil à la citoyenneté”*, nous dit un maître d’adaptation. Ces acteurs pensent en effet que c’est à l’école de transmettre les valeurs d’égalité aux enfants, d’autant plus qu’ils perçoivent le racisme comme étant une source directe de violence à l’école. La lutte contre cette violence passerait donc aujourd’hui directement et indirectement par la prévention du racisme.

A un rôle revisité de l’école correspondent aussi des méthodes spécifiques. Les acteurs insistent, de ce point de vue, sur la nécessité de **tout traiter**, de **tout prendre au sérieux**, de ne rien laisser passer. Ce radicalisme dans la répression s’appuie sur un double raisonnement :

il faut tuer dans l'œuf tout acte ou toute parole susceptible de dégénérer vers un rapport violent, mais aussi il faut concevoir ce rappel à l'ordre systématique comme l'expression d'un rapport global à la règle. La norme doit être respectée partout et tout le temps, l'école imposant des règles non seulement à des fins de gestion interne, mais aussi pour transmettre et développer le respect de la règle en général, préalable à toute vie en société.

Cette vision des choses est partagée par la police qui tient à prendre en compte tout acte même mineur de violence scolaire. Les moyens d'action de la police sont alors diversifiés : *“ Inscription sur la main courante de l'acte en question et convocation des parents au bureau de police pour marquer le coup si les actes ne sont pas trop graves. S'il s'agit d'actes graves, plainte de l'enseignant qui est suivie soit par une convocation au tribunal soit par une médiation. Dans tous les cas, poursuite systématique de ce genre d'attitudes ”*, insiste le commandant de police rencontré.

“ Il n'y a pas de formes de violence plus préoccupantes que d'autres. Il faut toutes les traiter en tant que signes annonciateurs d'une dégradation plus importante du climat social entre les instituteurs, familles et enfants dans le quartier ”, affirme encore un instituteur. L'inspecteur académique abonde dans cette direction. Il cite le cas d'un enfant qui s'est mis nu devant son institutrice. Pour lui, *“ la première incivilité était celle qu'il ne fallait pas laisser passer. La maîtresse a supporté les provocations de l'élève en énonçant seulement des menaces verbales ”*. Avant d'ajouter que *“ tout acte d'incivilité doit être stigmatisé par l'institution scolaire et exige donc que les enseignants ne tolèrent rien même l'impolitesse. [...] C'est ça aussi la violence. Elle commence avec la disparition de la courtoisie, du respect des règles ordinaires entre les individus. les professionnels de l'éducation devraient être les premiers à l'exiger ”*. Le discours des acteurs parascolaires va également dans ce sens : *“ Il faut être vigilant et reprendre l'enfant à chaque fois ”* (Animateur CSF), sans tomber pour autant dans le tout répressif, ou le tout disciplinaire. Les propos d'un directeur d'école sont tout à fait congruents :

“ Les enfants ont mis des règles en place, comme cette ligne de touche, qui délimite la zone où on joue au ballon. Ce sont les maîtres qui ont incité les enfants à établir des règles. C'est respecté. Cela fait partie d'une éducation à la citoyenneté : la répression doit se limiter aux

cas extrêmes et la punition est exemplaire. Les enfants qui se bagarrent sont punis mais c'est plus pour qu'ils se calment qu'autre chose” (Directeur d'école).

Par ailleurs, ce souci de transmettre des valeurs passe par l'idée que le maître doit lui-même les afficher avec éclat dans son comportement, dans ses paroles. Il faut que l'enseignant soit un modèle de citoyenneté, que son comportement soit irréprochable pour précisément **donner l'exemple aux élèves**. “ *Il faut déborder de citoyenneté pour que ça se voit*”, affirme avec conviction, l'inspecteur de circonscription. De même, une institutrice considère qu’*il faut que l'enseignant se montre exemplaire et agisse en cohérence avec son propre discours*”. Son exemplarité est ici déterminante pour asseoir à la fois son autorité, mais aussi pour renforcer la validité de ce qu'il affirme et exige de ses élèves.

Par ailleurs, cette volonté de faire de l'école un lieu d'apprentissage de la citoyenneté peut rejoindre le projet d'école. Ainsi, dans cet établissement situé en milieu urbain :

“ Il est important que les enseignants aient les mêmes référents, pour élaborer un projet d'école. Les règles sont affichées dans les classes. Le projet d'école est axé sur la citoyenneté. Il se matérialise sous la forme d'un document écrit, prévu pour trois ans. Une culture d'école, c'est la volonté de responsabilisation les élèves et d'appropriation des espaces de l'école ”, affirme le directeur de cet établissement.

Pour autant, ce discours très cohérent porté par certains acteurs sur l'école comme lieu d'apprentissage de la citoyenneté, se développe malgré la conscience et la volonté qu'ont les enseignants de ne pas prendre la place des parents et de ne pas assumer des fonctions éducatives pour lesquels ils ne sont pas formés. “ *En tant qu'école, on ne peut pas éduquer les enfants à la place des parents* ”, affirme ainsi une institutrice. La question de la place et du rôle de l'école dans la formation de l'enfant reste donc posée à travers cette alternative toujours présente instruction/éducation et une dichotomie public/privé, devoirs sociaux/devoirs familiaux constamment renégociée.

C/ RESTAURER LE POUVOIR DE LA NORME.

Une quasi-unanimité a semblé d'autre part se dégager pour poser les principes à la fois de la nécessité des règles, de l'association des enfants à leur élaboration et de la mise en place de mécanismes permettant de sanctionner leur non-application. Ce discours sur la règle s'est généralement articulé à la volonté de faire de la classe, voire de l'école, un lieu où se conjuguent autorité et démocratie. Aussi, devrait se poser en priorité aujourd'hui la question de la nature, ainsi que des modalités de définition, de ce que l'on pourrait qualifier un "infra-droit scolaire". Or, cette prééminence actuelle du discours sur la règle n'est pas sans poser de problèmes. Dès lors, après avoir constaté le discours dominant de la nécessité de ré-instaurer dans les écoles un cadre normatif (1), il s'agira d'observer et d'interroger les stratégies mises en œuvre dans cette perspective (2).

1. De la nécessité de ré-instaurer dans les écoles un cadre normatif.

Les acteurs rencontrés ont tous insisté sur la difficulté des enfants à respecter le système de règles interne à l'école (a). Pour autant, aucun n'a remis en cause l'importance de ces dernières comme support de structuration du comportement des enfants. Ainsi, tous s'emploient à rappeler l'importance des règles et la nécessité de restaurer dans les écoles un véritable cadre normatif (b).

a. L'absence ou l'insuffisance du cadre normatif.

“ Non seulement, les enfants enfreignent les règles, mais ils refusent de reconnaître l'existence de ces dernières. ce qui implique de gérer une situation hors règles, hors des cadres de référence ” (Directeur d'école).

Cette phrase, très réaliste, sert d'introduction au débat parce qu'elle montre le peu de respect qu'ont les élèves des normes scolaires. Elle révèle que le cadre scolaire est totalement dévalorisé à leurs yeux, mais signifie aussi qu'ils désavouent consciemment les exigences du monde scolaire et son besoin d'ordre ; rejet de toute responsabilité : de celle de donner des ordres, comme de celle d'y obéir. Dans la réflexion sur la violence à l'école, il n'y a pas de doute que ces deux intentions jouent chacune un rôle et qu'elles ont souvent travaillé simultanément et inextricablement. Les élèves refusent de se soumettre à des règles dont ils ne comprennent plus le sens. Il existe bien sûr un lien entre la disparition de la norme au sein de l'école et sa disparition dans la vie privée. Plus la méfiance envers la norme scolaire devient systématique dans la sphère privée, plus il devient naturel que la symbolique de la norme scolaire en soit affectée. A cela s'ajoute le fait (et c'est probablement le point décisif) que la tradition nous a habitués à considérer l'autorité des enseignants sur les élèves, comme un modèle, qui permet de comprendre l'autorité politique, et, plus largement, comme le support de la formation par l'école de véritables citoyens.

C'est justement ce modèle normatif qui est touché par la violence qui sévit à l'école. En effet, les acteurs rencontrés manifestent très majoritairement le sentiment d'une absence actuelle de règles, ou du moins de l'insuffisance de celles qui existent. Pour ces acteurs, les enfants manquent de limites, de repères. Phénomène qui trouve pour eux des explications assez différentes. Pour les uns, il relève d'une méconnaissance, plus précisément d'une incompréhension du sens et des mécanismes de mise en œuvre des règles. Celles-ci seraient ainsi transgressées sans le savoir :

“ En fait, ce qu'ils ont du mal à accepter dans les matchs, c'est l'arbitrage. Ce n'est pas qu'ils refusent les règles de la discipline. Ils les connaissent et les acceptent, mais ils ne comprennent pas quand on siffle une faute contre eux, dans la mesure où ils n'ont pas le sentiment d'avoir enfreint les règles ” (Monitrice EPS).

Pour les autres, le phénomène relève d'un refus délibéré de certains enfants de respecter les règles existantes. Leur transgression est volontaire :

“ Le problème pour ces enfants n'est pas de connaître les règles, mais de les respecter. Ils connaissent les règles, mais cherchent toujours à en tester les limites. C'est leur passe-temps favori ” (Aides-éducateurs).

Dans les deux cas, cependant, est posé le problème de la conscience de l'“ infraction ” : les auteurs de violence ont-ils conscience qu'ils sont “ hors la loi ” ou “ hors les règles sociales ” ? Cela pose ensuite le problème de l'acceptation du rappel de la règle⁴⁹ ou du discours de raison. Peut-il être entendu par l'enfant ? Est-il accepté ou bien est-il rejeté d'emblée ? L'élève se trouve face au commandement d'une norme qui à la fois le régit et ne semble pas faite pour lui. Elle le commande, mais elle ne s'adresse jamais à lui. Elle est à respecter, mais elle ne dit rien à son sujet. D'où son impression d'arbitraire qui trouve son expression dans le rapport à une figure du père archaïque : une figure qui incarne une exigence d'obéissance à une norme décalée. Il se ressent exclu par cette norme. En la violant, il ne tend qu'à se faire reconnaître par elle. C'est peut être ce sentiment de rapport à une norme suprêmement

désincarnée et illégitime qui caractérise l'attitude actuelle des élèves "violents". Résultat, ils s'installent dans le refus, la provocation et le rejet de l'autorité. Ce que nous appelons ici autorité, c'est cette faculté d'entraîner le consentement d'autrui. Le détenteur de l'autorité est celui dont le conseil est suivi, auquel il faut remonter pour trouver la vraie source de l'action faite pour autrui : c'est l'instigateur, le promoteur. Il a insufflé à autrui l'intention qui l'habitait, et qui est devenue celle d'autrui. L'idée du père, du créateur, est ainsi éclairée, amplifiée. C'est cette dimension de l'autorité qui semble être mise à mal aujourd'hui par la violence. L'école n'est plus, dans l'esprit de certains, créatrice d'un idéal social, elle n'est plus porteuse " *des fruits heureux pour celui qui l'assume*". Au contraire, son autorité est tournée en dérision :

" Quelques-uns, de temps en temps, cassent, brisent, salissent ou insultent. Ce qui me paraît beaucoup grave, c'est qu'un très grand nombre ne croit plus à l'école. Elle n'est plus pour eux porteuse d'avenir. Ils ont le sentiment que dans leur univers, l'école n'est plus un moyen de s'en sortir, un espoir vers un avenir meilleur. " L'école c'est bidon ", " ça sert à rien ". Ils nous le disent, nous le répètent. Ils nous le font sentir tous les jours par leur inertie à rejoindre les classes, par leur mépris du règlement. Cette dérision permanente atteint l'école au cœur de son idéal " (Aide-éducatrice).

Cette situation est symptomatique de l'actuelle crise de l'éducation que l'on peut observer partout, mais que le cadre scolaire fait apparaître sous une forme particulièrement radicale et désespérée :

" Les enfants ne disposent plus de cadre, de règles essentielles à la vie en groupe, ils n'ont donc plus conscience de sortir de cadre, et ils sont incapables d'entendre un discours de raison " Et alors de s'interroger : *" Quels moyens on a avec des enfants qui résistent à l'interpellation, qui nient les faits et qui nous insultent ? "* (Directeur d'école).

S'ouvre alors le monde de ceux qui refusent, partiellement ou totalement, de se soumettre aux règles de l'école. Les sanctions ne portent plus sur des atteintes peu " importantes " aux

⁴⁹ Cf le " rappel à la loi " pratiqué par les maisons de justice et les délégués du procureur. Voir J. DONZELOT et A. WYVEKENS, *La politique judiciaire de la ville : de la " prévention " au " traitement ", les groupes locaux de traitement de la délinquance*, rapport ronéotypé GIP Justice / IHESI / DIV, 1998, 113 p.

règlements, mais sur des manquements graves, quand bien même ces derniers ne seraient pudiquement qu'appelés "incivilités". Ce terme générique cache mal des conduites grossières, des comportements vulgaires, des hurlements hystériques, des violences verbales ou voies de fait, relevant même parfois de l'ordre de la contravention ou du délit. Ceux qui s'adonnent à ces conduites utilisent l'école ou le cours comme terrain pour exprimer leur rejet de la norme. Pour eux, ce qui importe dans la violence n'est pas tant le recours à la force physique, que la violation des règles et l'anéantissement du cadre. Dans la violation de la norme de la part d'un élève, on devine des traits identitaires : affirmation sans mesure d'un sujet limité et humilié par son ignorance du monde, par son inhabilité sociale, par son inadaptation scolaire. Cette violence vise l'élimination des limites de la norme et de la réalité. Elle trouve plaisir à faire place nette, à se débarrasser des contrariétés. Il y a là une exaltation illusoire de s'auto-convaincre qu'il n'y a plus de contraintes. Que la punition tombe dans ce contexte, et elle change complètement de sens. Pour ces enfants en grande difficulté, elle est vécue comme une injustice. Il leur reste qu'à sauver la face en exploitant les effets de la punition : la transformer en victoire. La mise à l'écart du groupe qui pourrait avoir une valeur infamante prend une valeur de triomphe.

b. Remettre de la règle.

Quoi qu'il en soit, les personnes enquêtées indiquent que pour "gérer" les enfants, il est indispensable de rappeler sans cesse les règles, les limites, de poser un cadre rigide et de le marteler à chaque fois qu'il est contesté, nié ou remis en cause. Leur discours est centré sur la règle, celle qui existe ou celle qui doit exister. Ce discours est partagé par des intervenants différents comme en témoignent les extraits d'entretiens suivants :

"La réponse à la violence, c'est d'abord un cadre à la base" (Directeur d'école). Ce directeur est revenu d'ailleurs à plusieurs reprises sur l'idée que l'enseignant est un "garde-fou", un "référént", qu'il doit "être très ferme", qu'il doit représenter une "autorité ferme". Ou encore : *"Ils doivent être fortement encadrés pour qu'il n'y ait pas de débordement"* (Monitrice EPS). Pour les aide-éducateurs aussi que nous avons rencontrés, cette insistance sur le cadre est bénéfique et nécessaire pour les enfants : *"Les anciens CM2 reviennent souvent. C'est le seul endroit où ils ont des repères, des limites. Ça leur fait du bien, ça les cadre"*.

“ Il faut réhabiliter l'autorité au sein de l'école. C'est parce que les maîtres n'ont plus d'autorité que les enfants deviennent de plus en plus violents. Il faut également réhabiliter le cadre scolaire ” (Instituteur).

“ Il faut qu'il y ait une règle, à laquelle on peut faire référence sans arrêt ” (Institutrice).

“ L'enfant, nous disait un instituteur, a besoin d'un père (au sens de famille) et des repères ” (Instituteur).

Ce travail sur le comportement des enfants dépasse le cadre strictement scolaire. Il apparaît ainsi qu'il s'agit aussi de l'une des missions principales que se donnent les associations de soutien scolaire :

“ La réussite scolaire, les bonnes notes ne sont que des révélateurs qui témoignent que l'enfant est bien, se sent bien. Ce qui est visé est bien plus large que la réussite scolaire de l'enfant, c'est de faire évoluer et progresser leur comportement, en groupe notamment. C'est dans la capacité à connaître et respecter les règles, à être sage, que l'enfant peut évoluer, ce que les animateurs ont le loisir d'observer d'une année à l'autre (...) Les animateurs ne sont pas des instituteurs. Ils interviennent bien plus sur la dimension éducative, comportementale et disciplinaire que sur le plan strict des connaissances ou de l'aide aux devoirs ” (Animateur CSF).

On le voit donc, s'il est un leitmotiv dans le discours des acteurs, c'est bien la nécessité d'un cadre de référence normatif qui ne se contente pas seulement de régler les comportements, il doit ordonner une nouvelle relation au sein de l'école. Sa structure doit conférer des possibilités nouvelles d'actions ou en légitimant certaines attitudes, c'est-à-dire en établissant de véritables relations “ juridiques ” sur une base de réciprocité entre les différents acteurs. C'est en cela que le droit est une discipline sociale.

2. Les stratégies de reconstruction d'un cadre normatif : Définir et faire comprendre la règle.

“ La grande aventure de l'enfant, c'est l'intégration de la loi ” (Psychologue scolaire).
L'apprentissage des droits et des devoirs n'est nullement une tâche facile pour l'enfant. La traversée de cette épreuve imaginaire et réelle à la fois, assure pour lui symboliquement la certitude de survivre à beaucoup d'autres et détermine le choix de l'avenir, de la vie à

construire, peu à peu, dans l'indépendance et la libre disposition de soi. Il s'agit donc, non seulement de remettre de la règle (a), mais surtout d'assurer sa légitimité (b) et de garantir son applicabilité (c), pour que celle-ci revête véritablement une signification pour l'enfant et qu'elle participe de la structuration de son comportement.

a. Comment remettre de la règle.

Dans les différentes écoles étudiées, se dégagent à la fois une grande continuité et hétérogénéité dans les solutions empruntées pour restaurer l'empire de la règle. Certaines ont par exemple recours au jeu. Le rôle des jeux dans le travail autour de la règle se révèle en effet essentiel :

“ On met en place des activités qui permettent de gérer la violence des enfants. Cela se passe par l'intermédiaire de jeux, où on parle de la règle, des règles à inventer, à appliquer et à respecter (...) Chez les grands, ce travail a un lien avec l'instruction civique ” (Directeur d'école).

C'est encore cette stratégie qui est retenue dans une autre des écoles étudiées où le cours de sport de début d'année est consacré systématiquement au jeu de rugby, ce dernier impliquant en effet un très grand respect des règles pour éviter les accidents, ainsi qu'une très grande maîtrise de soi dans les contacts. Au-delà du jeu lui-même, il s'agit de socialiser les enfants et de leur offrir des espaces de discussion sur le sens, la légitimité du respect de telle ou telle règle. Ainsi, à l'occasion de l'explication de l'importance et de l'intérêt des règles mises en œuvre dans le jeu de rugby par exemple, peuvent s'ouvrir des échanges qui dépassent le cadre de ce simple sport :

“ Il y a en même temps des moments de discussion, où on montre que dans la vie, il y a aussi des règles. En proposant et discutant, on peut aussi faire évoluer les choses. Chacun peut donner son avis ” (Directeur d'école).

L'objectif est donc d'apprendre aux enfants à se conformer à un système de règles pré-déterminé. Il s'agit bien, dans ce cadre, de restaurer une représentation, une vision de l'espace scolaire comme espace de “ discipline ”, laquelle régulant, déterminant les comportements de chacun. Différentes illustrations ont pu nous en être données :

“ On a établi des règles. Dans le cadre du jeu de ballon, on a défini des règles : une ligne de touche, si le ballon sort de l'école il faut demander au maître d'aller le chercher, si le ballon est sur le toit les enfants ne peuvent pas aller le chercher. En fait les enfants doivent avertir les adultes s'ils veulent faire quelque chose d'inhabituel ” (Directeur d'école).

Dans de nombreuses écoles, des chartes d'objectifs ou de conduite sont débattues chaque année et faites avec les enfants dans les classes.

Il est là encore à noter que cette logique déborde le cadre même de l'espace scolaire. Ainsi, à la Confédération syndicale des familles qui propose du soutien scolaire, a été instaurée " *une règle du " je " : à chaque début d'année, avec les enfants, les règles sont énoncées, fixées et tout au long de l'année, l'animateur fait de rappels à l'ordre que ce soit par rapport à ces règles du " je " ou par rapport au contrat spécifique qui a pu être passé avec un enfant particulier. Ainsi, notent les animateurs de la CSF, dans la mesure où " ces enfants manquent de limites, [...] il faut les impliquer, les responsabiliser en établissant un contrat avec eux. Il convient alors de leur rappeler les termes du contrat, ce qu'ils ont accepté ou ce à quoi ils se sont engagés à un moment donné "*. Le contrat est alors considéré comme un moyen de les responsabiliser dans le respect de la règle dans la mesure où il comporte une dimension d'engagement personnel, ainsi que d'engagement vis-à-vis de l'autre. Il est aussi un moyen d'assurer la règle instaurée d'une légitimité qui lui est souvent contestée.

b. Assurer la légitimité de la règle.

Ce qu'il ressort en effet de ces systèmes et stratégies de réintroduction de la règle dans les enceintes scolaire est que celle-ci ne peut être considérée comme légitime *a priori*. Il faut parvenir à ce que les enfants aient confiance dans la règle qu'on entend leur appliquer. Cette confiance ou légitimité peut, selon les acteurs, se gagner en fonction de différents paramètres :

* **En associant les enfants à leur définition** : C'est une logique de la co-production de la règle avec les enfants qui émerge ainsi. Le modèle est celui d'une petite " démocratie " au sein de laquelle les enfants seraient les acteurs mêmes des règles qu'on entend leur appliquer :

" Un règlement intérieur a été pensé et imaginé par les enfants il y a deux ou trois ans. On a réfléchi tous ensemble, puis on a listé ces règles pour aboutir à un règlement intérieur. C'est un règlement évolutif, qui sert de base, mais qui peut éventuellement évoluer en fonction des besoins. Il n'est pas discuté très souvent, mais régulièrement, on procède à une lecture collective du règlement " (Maître d'adaptation).

C'est cette même logique que l'on retrouve encore à travers la représentation des élèves au Conseil des délégués et des parents au Conseil d'École. Ainsi, dans une école : “ *Chaque classe élit deux délégués, qui la représentent. des conseils de délégués sont régulièrement organisés* ” (Directeur d'école). Dans une autre école, il est question d'un “ *conseil d'école, où les parents sont invités [qui] est organisé une fois par trimestre. Théoriquement, cinq élus doivent participer au conseil d'école* ” (Directeur d'école). La participation des parents est aussi sollicitée, même s'il semble que cela fonctionne assez mal (les parents venant peu). Cela revient un peu à associer les usagers au fonctionnement de l'institution, à la vie de l'école. Dans tous ces discours, revient l'idée selon laquelle il est important d'associer les enfants à l'élaboration de la règle. Cela leur permet à la fois de prendre conscience des contraintes liées au processus collectif de production des normes et de mieux les respecter. Comme le dit une institutrice, “ *l'important est aussi le fait d'élaborer la règle ensemble : ils s'impliquent très bien dans l'exercice* ”. Généralement ce travail est lié aux projets de ces trois écoles qui sont tous liés au thème de l'éducation à la citoyenneté.

Une telle évolution implique une réflexion approfondie sur le statut de ces nouvelles règles, notamment en raison de leur mode d'élaboration qui semble vouloir se fonder sur une participation active des enfants. Quelle est leur valeur, non seulement en elles-mêmes, mais au regard de l'ensemble des autres règles qui composent l'univers scolaire ? Comment, par exemple, expliquer aux enfants que la règle dont ils sont à l'origine n'a pas nécessairement la même valeur qu'une règle venue s'imposer à eux de l'extérieur (de la classe ou de l'école) et qui viendra précisément remettre en cause telle ou telle de leur décision initiale ? En bref, quelle est ici la part réelle de l'autorité et de la négociation ? Il est notamment de plus en plus souvent question du contrat “ *comme paradigme relationnel* ”⁵⁰, mais on peut se demander quel est le sens d'une telle appellation : le contrat est théoriquement passé entre deux personnes libres. Or, il n'est pas sûr que l'espace scolaire soit un espace d'égalité. Quel intérêt de le faire croire ? Par ailleurs, on fait “ *comme si* ” les règles pouvaient être discutées, mais peuvent-elles l'être réellement ? Certains de nos interlocuteurs ont même soulevé le risque d'une manipulation des enfants par ce système, formulant implicitement la question suivante : n'y a-t-il pas quelque hypocrisie à laisser penser aux enfants qu'ils auraient la capacité d'infléchir un espace réglementaire sur lequel ils n'ont en réalité aucune prise ? Il convient

⁵⁰ R. BALLION, “ *Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions* ”, B. CHARLOT et J.-C. EMIN (dir.), *op. cit.*, p. 48.

donc de se méfier des effets pervers possibles de cette manière de faire, laquelle mérite en tout cas réflexion.

Dans la continuité de cette interrogation se pose celle du rapport, plus général, à la norme que ces modalités de définition de la règle (réellement ou non, négociées), sont susceptibles d'induire chez l'enfant. Si l'autonomie (au sens d'*auto-nomos*, faire à soi même ses propres règles) est *a priori* au fondement de la démocratie, on peut cependant se demander dans quelle mesure, d'une part l'école peut-être assimilée à une démocratie, et d'autre part, s'il n'y a pas là un risque d'induire chez les enfants une vision faussée de ce qu'est le fonctionnement réel de toute démocratie, notamment en laissant penser que n'est juste ou légitime qu'une règle que l'on a soi même définie, ou du moins à la définition de laquelle on a directement participé ? Cela implique une réflexion approfondie sur les modes de validité ou de légitimité de la règle, dont on sait qu'il se pose aujourd'hui en termes renouvelés.

*** En travaillant sur la règle non seulement avec les enfants, mais aussi avec leurs parents :**

Ce qui apparaît aussi, c'est la nécessité d'une association des parents à la définition de ces règles. A savoir que celles-ci doivent non seulement être acceptées par les enfants, mais aussi et surtout par les parents. Dans tous les cas, il s'agit de gagner, de conquérir le respect des enfants **avec** celui des parents :

“ Il y un travail de construction de la confiance avec les parents ” (Instituteur).

De ce point de vue, un parallèle peut être établi entre ce qui est fait avec les enfants dans le cadre scolaire ou périscolaire et ce qui est fait avec les parents à l'occasion de groupes : animations à l'espace jeux de la Protection Maternelle Infantile ou groupe parents-enfants à la Maison de l'enfance par exemple. Une assistante sociale scolaire qui participe à ces activités dit en effet :

“ Petit à petit, le groupe intègre des règles (à quelle heure on commence, à quelle heure on finit, ce que l'on peut faire, ce que l'on ne peut pas faire...). Ces règles qui se mettent en place font effet à la foi sur les enfants et sur les parents ” (Assistante sociale scolaire).

S'opère ainsi une sorte de changement culturel : l'institution ne parvient plus à imposer en elles-mêmes des règles, elle a perdu au moins en partie son pouvoir d'imposition. Le refus d'une soumission aveugle, *a priori*, aux règles de l'institution implique la mise en place, par cette dernière, d'un processus de légitimation, d'acquisition de légitimité des cadres qu'elle instaure. Or, la légitimité ne découle plus de l'institution en tant qu'institution, elle se construit au fil des relations. Pour les instituteurs, comme pour le personnel administratif (directeur en particulier), il faut désormais se faire accepter, et faire accepter ses méthodes et ses manières, lesquelles sont toujours susceptibles d'être contestées par les parents et les enfants.

Plus fondamentalement le problème qui est ici posé concerne la norme et son application : celle de son conflit avec une autre catégorie de normes. Il s'agit ici du risque de naissance d'un conflit, ou de ce qu'on devrait plus précisément appeler un conflit de normes, entre la famille et l'école. Le problème est résumé ainsi par une institutrice :

“ Pourquoi, un enseignant sanctionne-t-il si les parents ne vont pas dans ce sens ou, pire encore, s'ils désapprouvent ? L'élève ressentira la punition comme une injustice, s'il la subit, ou, pire encore, s'il ne l'accepte pas, se sentira en position de force par rapport à l'enseignant ” (Institutrice).

De façon générale, l'opposition entre la norme familiale et la norme étatique est un thème ancien. Elle continue à fonder en partie aujourd'hui notre division entre droit public et droit privé. Elle n'en demeure pas moins sensible. D'abord, parce que la famille, de par son histoire, son héritage culturel, social et financier, est vecteur de son propre système normatif et agit ainsi comme une première instance de socialisation susceptible de se heurter à l'école. Ensuite, parce qu'elle se pose peut-être aujourd'hui en termes nouveaux ou, du moins, qu'elle retrouve une actualité renouvelée, dès lors que certaines formes de dégradation du lien social se traduisent par une dilution des modèles normatifs de référence. Ainsi, les phénomènes d'exclusion sociale et les inégalités importantes qui caractérisent certaines parties du territoire aujourd'hui (que ce soient celles qui résultent de la différence entre milieu rural et milieu urbain ou celles qui, en milieu urbain, naissent de la distinction, devenue classique, entre le centre-ville ou les banlieues riches et les cités), renforcent le développement de cultures autonomes. De façon plus générale, la norme publique, étatico-administrative, en perdant de sa transcendance et de sa légitimité, favorise le développement de foyers autonomes de production normative, et donc la possibilité de comportements référencés à des normes en inadéquation avec celles que l'école souhaite véhiculer. L'exemple qui nous est donné à l'école Grand Châtelet, laquelle compte un nombre important d'enfants gitans est, quoi que particulier, révélateur d'une telle situation. Ici, la "loi de l'école" et la "loi de la caravane", non seulement ne se rencontrent

pas toujours, mais entrent parfois en conflit. Au moment où les écoles insistent sur l'importance de la définition d'un système de règles interne et où leurs relations avec les familles ne semblent pas toujours très faciles à gérer, le risque du conflit de normes, avec les comportements déviant qui sont susceptibles d'en résulter, devient important. Ce constat est à mettre en lien avec la rhétorique de zones de non-droit. Comme le dit fort bien une responsable d'un Centre social :

“ C'est justement parce que les habitants de certains quartiers périphériques ont le sentiment que la loi qui s'applique dans leur quartier est différente de celle qui s'applique quand on est au centre ville par exemple, qu'il faut faire un travail sur la loi et la règle ”.

Sur ce point, elle est rejointe par un éducateur du CODASE : *“ L'important est de travailler sur l'éveil à la règle. Il y a des règles dans le quartier, des règles non républicaines, qui sont acceptées par les policiers ”.*

Il appartient donc à l'école d'établir des règles de nature à fixer avec précision la relation qu'elle compte mettre en place avec les parents d'élèves. Ces règles doivent non seulement prendre en considération les désirs légitimes qu'ont les familles de suivre dans de bonnes conditions la scolarité de leurs enfants, mais surtout elles doivent être elles-mêmes le résultat d'un partenariat entre l'école et la famille. Car celle-ci partage avec l'école une part importante de la responsabilité dans l'augmentation actuelle des problèmes. Dès lors, la famille cesse d'être l'adversaire de l'école : elle devient le support de son effort. Par son action éducative et l'intérêt qu'elle devrait porter à la scolarité de l'enfant, la famille peut contribuer à son tour, à inciter l'école à ne plus disputer l'enfant, mais à établir avec elle des rapports de collaboration pour l'éducation de “ l'homme de demain ”.

*** En assurant la stabilité de la règle.**

Un autre critère invoqué pour garantir une bonne application de la norme, c'est sa stabilité. Et pourtant le “ droit ”, construction sociale, système de représentations intellectuelles ne doit pas figer l'évolution. Il doit sans cesse s'adapter, se modifier, pour conserver son effectivité. Ce que nous appelons ici stabilité de la norme, c'est en fait, sa permanence. Elle provient de ce que les modifications doivent se faire conformément à une autre norme. Cela signifie qu'un acte juridique pourra, en cas de besoin, pour remplacer ses dispositions, les modifier ou les abroger définitivement. La norme est ainsi capable de s'immobiliser complètement ou de se transformer instantanément. Sa validité ne s'épuise pas par l'application et ne disparaît que si une norme vient mettre un terme à sa validité, le plus souvent en la remplaçant. Dès lors, elle se trouve placée dans la durée et, par là, réalise de la façon la plus parfaite la continuité du droit. La permanence va s'efforcer d'y pourvoir en fournissant à la norme une lisibilité nouvelle. Cette situation lui permet d'être fixe et prévisible, c'est-à-dire de constituer le véritable repère dont l'enfant et l'institution ont besoin. Inversement, l'instabilité prive la norme de son efficacité.

Elle la rend inopérante et surtout impuissante à combler le vide. Il est certain que si une norme se trouve dépourvue de toute stabilité dans le temps, c'est son applicabilité qui en souffrira. La variation de son contenu selon les époques empêche, en effet, les acteurs d'avoir à son égard une unicité de référence. Comment peut-on respecter une norme qui est en perpétuelle mutation ? De là, naît l'idée que la restauration de l'autorité (à l'école) passe aussi par la stabilité de la règle.

Est ainsi apparue l'importance d'une constance de la règle : celle-ci doit être prévisible pour constituer un repère fixe, que ce soit avec les enfants au sein de l'école et dans les structures parascolaires à vocation éducative :

“ Si l'acte s'est produit par rapport à un item, il est défini par le règlement et donne lieu à une sanction. Il faut être cohérent par rapport à la règle ”. (Institutrice). Une autre institutrice, lorsqu'elle évoque le rappel de la règle dit qu'il faut insister sur son aspect *“ non subjectif ”* et *“ systématique ”* (Institutrice). Il faut donc que les élèves, dès la rentrée en classe, soient prévenus du type différent de sanctions qu'ils encourent dans l'un ou l'autre cas. L'importance d'ailleurs ne réside pas encore une fois dans le degré d'arbitraire ou de conventionnel de ces règles, mais dans leur application : une exigence de politesse ne doit pas être placée au même rang qu'une interdiction. Enfin, si les règles doivent être clairement élaborées et identifiées, leur procédure de révision doit, elle aussi être précisée. Celles-ci doivent pouvoir être évaluées puis reconsidérées dans le temps.

“ Les règles doivent être fixes et les enfants traités avec justice. Si un animateur se trompe, s'il y a eu un sentiment d'injustice de l'enfant ou une contestation (ce qui est rarement le cas), il faut en discuter et si c'est nécessaire et justifié, l'animateur s'excuse. Les règles doivent être fixes et prévisibles car ce sont justement les repères dont l'enfant a besoin ” (Animateur CSF).

Cela renvoie à l'idée que Bernard Defrance énonce dans son ouvrage sur la violence à l'école, selon laquelle il faut *“ casser le lien entre loi et arbitraire ”*⁵¹. Selon lui, *“ l'objectif est de rompre le lien entre la loi et la violence. C'est parce que les enfants ne sont pas placés dans une situation leur permettant de découvrir que la loi est la condition de la liberté qu'ils peuvent être tentés de l'assimiler au caprice adulte ”*⁵².

⁵¹ B. DEFRANCE, *op. cit.* p.97.

⁵² *Ibid.* p. 19.

Cette constance de la règle doit aussi s'entendre de son applicabilité partagée :

- D'abord, au sens où l'ensemble des acteurs doivent être soumis aux mêmes règles, aux mêmes référents :

“ Il est important que les enseignants aient les mêmes référents ” (Directeur d'école). Cela passe par l'établissement de règles communes au sein du Conseil des maîtres : pour uniformiser les références et référents des maîtres : faire naître une culture d'école qui va de pair avec le projet d'école. Ainsi que par la cohérence de l'équipe éducative : *“ Il est important que les enseignants aient les mêmes référents, pour élaborer un projet d'école. Les règles sont affichées dans les classes. Le projet d'école est axé sur la citoyenneté. Il se matérialise sous la forme d'un document écrit, prévu pour 3 ans. Une culture d'école, c'est la volonté de responsabilisation les élèves et d'appropriation des espaces de l'école ”* (Directeur d'école).

Il apparaît donc que les règles aussi parfaitement conçues (au sens d'une co-production) qu'elles soient, doivent encore être respectées non seulement par les enfants, mais également par les enseignants et autres acteurs de l'institution. En effet, la double obligation semble être une condition nécessaire à la bonne application des normes ici décrites. Dans nos entretiens, il n'est pas rare de voir rapporter des épisodes où le maître enfreint régulièrement une de ces règles. Combien d'enseignants en effet, qui ne supportent pas le bavardage, se retrouvent à tenir salon avec un de leur collègue pendant la surveillance d'un exercice pratique. Pour autant, les effets pervers d'une telle vision ne sont pas là encore à négliger. L'égalité dans la société n'a jamais impliqué que chacun soit soumis exactement aux mêmes règles. Celle-ci n'est conditionnée que par la similarité des statuts, des conditions. Or, ce n'est pas le cas dans l'espace scolaire à moins de considérer qu'il y ait égalité entre l'élève et l'enseignant ! Leur relation est au contraire une relation d'autorité. Les statuts de ces deux acteurs sont donc fondamentalement différents et faire “ comme si ” ils étaient égaux est encore susceptible de générer chez l'enfant une vision faussée des ressorts fondamentaux du fonctionnement de la société.

Ce qui, en réalité, est plus essentiel, c'est de montrer que le respect des règles – indépendamment de leur nature - concerne aussi les adultes. D'abord, les instituteurs eux-

mêmes. Certains rappellent ainsi la fonction d'exemplarité, de modèle de l'adulte. Une institutrice considère par exemple que *"l'enseignant doit se montrer exemplaire et agir en cohérence avec son propre discours. Il faut donc qu'il réfléchisse sur ses actes et sur son fonctionnement"* Eduquer et enseigner, c'est montrer qui on est, réellement, et ne pas "tricher sur soi". Ensuite, les parents. Il est en effet souhaitable que lorsqu'un parent s'en prend à un enseignant, son acte ne reste pas sans conséquences. Ce qui est pourtant fréquemment le cas aujourd'hui comme en témoigne la recherche de Jean-Hervé Syr⁵³ sur les violences dans l'académie d'Aix-Marseille et cet exemple, à l'école Paul Cocat où une institutrice a été giflée par une mère pour avoir retiré des mains de son fils un couteau à la cantine sans que ni elle, ni son enfant ne soient inquiétés ou sanctionnés.

Ensuite, au sens où les différentes institutions fonctionnant sur un même quartier par exemple doivent parvenir à définir des règles similaires, de façon à ce que les enfants parviennent à avoir une représentation claire des comportements conformes. Ainsi, s'est engagé dans le quartier Teisseire un travail des institutions en interne sur la règle dans le cadre des équipements sociaux (groupe de travail avec les acteurs sociaux sur le quartier) pour établir clairement une ligne de partage entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. (devenu cellule de veille dans le cadre du CCPD).

3. L'application des règles.

Une fois, les règles posées encore convient-il de les appliquer. Comme le déclare une institutrice, *"il faut tout traiter et prendre au sérieux, y compris les petits actes d'incivilité, avant que ça ne dégénère. Cela signifie qu'il ne faut pas étendre les limites de la règle"*. La vigilance vis-à-vis des règles passe manifestement aussi pour tous les acteurs par une politique active de présence. Ainsi pour reprendre une expression utilisée dans une recherche récente sur la violence à l'école, dirigée par Nicole Ramognino⁵⁴, il est nécessaire de développer à la fois une "pratique des yeux" et une "pratique des pieds". Elles permettent à la fois de prévenir l'acte et de le solutionner plus rapidement s'il se produit. C'est ainsi, constate un directeur d'école, que *"plus on arrive tôt dans les conflits, moins il y a de conséquences"*. De ce point de vue, l'arrivée des aides-éducateurs est plutôt bien vécue dans les écoles qui se sont vues offrir

53 Jean-Hervé SYR., *Les violences à l'école: l'exemple de l'académie d'Aix-Marseille*, Rapport de recherche pour le compte du Ministère de l'Education nationale et de l'Institut des hautes études de la sécurité intérieure, Marseille, Institut de sciences pénales et de criminologie, 1996

54 N. RAMOIGNINO, (Dir), *De la violence en général et des violences en particulier, les violences à l'école : l'étude de trois collèges à Marseille*, Rapport de recherche pour le compte du ministère de l'éducation nationale

la possibilité de les accueillir. Au-delà d'un rôle de médiateur sur lequel nous reviendrons ultérieurement, ils permettent aussi de renforcer la présence, notamment dans les cours de récréation, et ainsi d'éviter des actes-problèmes. Comme on le verra à l'occasion de l'étude d'autres discours, il apparaît aux enseignants qu'il est nécessaire de stigmatiser tout acte qui met en cause le respect de la règle. Mais si cette stigmatisation peut prendre la forme d'une admonestation ou d'une sanction (a), elle peut aussi passer par la parole (b).

a. Le problème de la sanction.

L'évolution actuelle des mentalités concède aux enfants de plus en plus d'autonomie. Dans ce cas, " *les profs peuvent-ils encore punir ?* " s'interroge un de nos interlocuteurs. Quelle peut être pour l'enfant la valeur pédagogique d'une telle mesure ? On est également en droit de s'interroger. Voilà le problème posé. S'il est nécessaire de punir l'auteur de faits répréhensibles, le "réarmement coercitif" ne constituera la bonne réponse qu'à partir du moment où il ne sera que le début de tout un travail de réflexion (avec l'élève "accusé" et les autres) autour de la règle violée. Il serait parfaitement inutile de punir sans connaître les causes réelles et profondes du malaise. La sanction ne sera utile que si elle est suivie d'effets, si elle n'est pas connue seulement de l'auteur, de l'enseignant et du chef d'établissement. Ces deux derniers ne sont plus libres de sanctionner, puisque les plaintes de parents contre les instituteurs prouvent le contraire. Plus encore que la nécessité de punition, apparaît la question de l'utilité de celle-ci si, tous, parents et acteurs du monde éducatif, ne travaillent pas dans la même direction : l'élève, l'élève au centre de ses apprentissages. Quoi qu'on en dise, l'élève aime sentir l'autorité autour de lui. Au demeurant, le "réarmement coercitif", digne plus de l'armée que du milieu éducatif, ne constitue pas la bonne réponse. Il serait préférable sans doute de rétablir un cadre concerté où l'élève aurait connaissance des permis et des interdits et où l'enseignant reconnaît la dualité : droit/ devoir. Cela signifie qu'il faut introduire dans la relation élève/enseignant la notion "d'éducabilité", avec tout ce qu'elle suppose de réflexion autour de l'apprentissage et de la sociabilité. Il est certain que cette notion est le "pivot" de l'intégration sociale. Sans elle, l'autorité du maître absorbera la personnalité de l'élève.

La question des sanctions à mettre en œuvre en cas d'inapplication de la règle n'est donc pas simple à gérer. En effet, le discours de la nécessité de réintroduire de la règle s'accompagne

d'un réinvestissement de l'idée de sanction, comme critère de l'applicabilité de la règle. C'est donc, en revêtant le sens de l'obligation et son doublet, négatif, l'interdiction, que la norme scolaire accède, paradoxalement, au statut normatif que l'usage ordinaire lui reconnaît. En effet, l'interdiction est la face sévère que la légalité tourne vers les élèves. A première vue, nous serions tentés de n'apercevoir de l'interdit que sa dimension répressive, voire l'envie de l'autoritarisme qui s'y dissimulerait. Nous risquerions alors de ne pas prendre en compte ce qu'on peut appeler la fonction structurante de l'interdit. Un certain nombre de nos entretiens l'ont clairement démontré : *“ L'interdit instaure le lien de confiance mutuelle entre adultes et enfants dans l'enceinte de l'école ”*. Or, ce qui caractérise fondamentalement l'interdiction prise dans le contexte de la "légalité", c'est l'obéissance ; obéissance extérieure, ce que les juristes appellent simple conformité à la loi. Le mot décisif est ici celui de respect. C'est un sentiment, certes, mais le seul sentiment que la rationalité scolaire, par son autorité, inscrit dans l'esprit de l'élève. *“ Le problème pour les enfants, n'est pas de connaître les règles, mais de les respecter. Ils connaissent les règles, mais cherchent toujours à en tester les limites ”* (Aide-éducateur). Par la menace qu'elle représente, la sanction constitue un des moyens les meilleurs et les plus simples d'assurer le respect effectif des obligations. La nécessité de recourir à un tel moyen ne peut faire de doute :

“ Les élèves, ne sont pas enclins, dans la grande majorité des cas, à se soumettre spontanément à ce qui est exigé d'eux s'ils peuvent y échapper sans aucun risque ” (Instituteur).

“ Il faut réintroduire la discipline. Pas de prévention sans sanction. Lorsqu'un élève commet une faute, il doit être sanctionné. La sanction peut aller jusqu'à l'exclusion ou même par l'intervention de la police lorsque le cas l'exige ” (Psychologue scolaire).

Si par punition, nous entendons la punition-châtiment, force est de constater qu'elle est au cœur de l'éducation et pas seulement de l'éducation scolaire. Pour nous en tenir à nos entretiens, nous dirons que la punition est constamment présente dans le discours et la pratique éducative : dans la discipline dans laquelle il sévit, chaque enseignant enseigne une discipline-matière en formant à une discipline-méthode tout en faisant preuve d'une

discipline-autorité: “ *Négliger l’une de ces composantes, c’est mettre en difficulté les deux autres* ” (Aide-éducatrice).

Cela signifie que tant que les élèves ne sauront pas naturellement se discipliner et spontanément s’organiser, il faudra faire appel aux punitions comme outil éducatif. Faire cohabiter plusieurs centaines d’enfants que tout sépare (l’âge, l’origine, le niveau, l’objectif...) exige une forte volonté consensuelle ou un minimum de règles "juridiques". Ceux qui contreviennent légèrement ou gravement se verront proposer ou imposer des punitions-sanctions.

Prenons simplement l’exemple d’une disposition prévue par le règlement intérieur de l’école Grand-Châtelet, “ *Il est permis d’isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance un enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui même ou pour les autres* ”. Par delà cette mesure, c’est l’apprentissage des contraintes sociales qui est visé par les auteurs de ce texte. Et la punition n’est qu’une mesure disciplinaire qui tient lieu de discipline à ceux qui n’en auraient pas sans elle. C’est en dernier recours et faute de mieux que le professeur fait tomber la sanction. Elle vient se substituer à une volonté momentanément défaillante. Elle n’est donc pas une fin en soi, seulement un moyen à côté et parmi d’autres. Ainsi, la punition-sanction fait partie d’un “ contrat de formation ” que la norme scolaire est censée mettre en place. C’est pourquoi elle doit être clairement posée comme réelle et à tout moment opérationnelle, tout en restant dans l’ordre de la virtualité agissante.

Se pose alors la question de la légitimité de la punition. En effet, il apparaît rapidement à l’ensemble des acteurs que si la punition, la sanction, sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes. La phrase de cette institutrice est d’ailleurs très claire de ce point de vue ; elle distingue deux types de réponses à la violence dont elle dit elle-même qu’elles n’ont pas la même fonction :

“ *Il y a la punition, systématique lorsque le règlement est enfreint, la plupart du temps elle consiste à recopier le passage du règlement concerné. La punition a une fonction, une raison d’être, elle constitue le rappel de la loi de son existence en tant que repère, pour insister sur son aspect “ non subjectif ” et systématique. Mais la solution n’est jamais une solution en*

tant que telle, en ce sens qu'elle n'amène pas de changement chez l'enfant qui la subit. Ce qui fonctionne c'est seulement le dialogue. Il y a amélioration lorsqu'il y a discussion et/ou contrat". (Institutrice).

“ L'essentiel de la mission des animateurs de la CSF consiste à faire connaître et comprendre aux enfants les règles, à leur donner du sens de manière non pas à imposer la règle en tant que telle mais à faire qu'elle soit connue et comprise : pas d'arbitraire ni d'autorité pour l'autorité ” (Animateur CSF).

Expliquer les règles de comportement est donc fondamental, mais il faut distinguer plusieurs niveaux : ce qui relève d'une part de contraintes extérieures à la classe elle-même, et d'autre part, de règles internes de fonctionnement. Dans ces dernières, il faut également préciser ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. Selon un classement qui va des conventions interpersonnelles, des coutumes et des habitudes aux règles techniques, légales, morales et aux principes éthiques. Mâcher du chewing-gum est sans commune mesure avec le fait d'insulter un de ses camarades.

Révélatrice de ce point de vue est dès lors cette réticence des acteurs à utiliser les procédures disciplinaires existantes. Elle contraste étonnamment, à première vue, avec leur discours sur le réinvestissement de l'autorité et de la norme. Elle témoigne, dans tous les cas, de la singularité de la norme scolaire en construction, entre “ infra-droit imposé ” et “ infra-droit négocié ”, serions nous tentés de dire. Ainsi s'exprime cette idée que le recours aux solutions administratives, disciplinaires traditionnelles (comme l'avertissement, le Conseil de discipline, l'exclusion...) est de moins en moins efficace et pertinent pour régler des problèmes de comportement violent à l'école. **Les procédures purement disciplinaires sont rarement déclenchées**, les réponses apportées empruntent plus à l'éducatif qu'au disciplinaire. De fait, les enseignants et directeurs rencontrés disent eux-mêmes avoir assez peu recours à ce type de mesures : “ *De façon générale, il y a peu d'engagement de procédures disciplinaires* ” notent des aides-éducateurs, tandis que le directeur d'une autre école nous dit :

“ Pour l'instant, l'école n'a jamais eu recours au conseil de discipline ” (Directeur d'école).

Ou bien s'il y a un Conseil de discipline effectivement sollicité et réuni, c'est pour tenter de mettre au point des solutions éducatives personnalisées :

“ L'école a instauré depuis trois ans un conseil de discipline. [...] La méthode est la suivante : un instituteur repère un comportement violent répétitif et assez grave (violence verbale ou physique, racket...). Un conseil de discipline est alors décidé. l'ensemble des maîtres est présent, avec la psychologue scolaire, l'enfant et ses parents. On sort souvent avec un contrat oral selon lequel l'enfant promet de mieux se conduire. Si les choses recommencent, il y aura des sanctions ” (Maître d'adaptation).

Par ailleurs, à la CSF par exemple, deux types de mesures sont prévus : l'exclusion qui est pratiquée uniquement dans des cas extrêmes et le fait d'appeler les parents qui est une menace très efficace selon les animateurs (Ce qui pose par ailleurs problème au regard du discours général sur la démission des parents). Ce qui, en tout cas, confirme ce constat plus général effectué par le responsable d'une ZEP :

“ On est en panne sur la notion de sanction, qui ne suffit pas, qui nécessite à chaque fois des réponses très spécifiques ” (Principal de collège). D'où l'importance d'un développement des procédures de dialogue, de concertation.

b. Instaurer une autre manière d'agir : parler pour comprendre la norme

La violence signe l'impossibilité de la rencontre. La rupture du dialogue à la maison et son non rétablissement à l'école, pour cause notamment de manque d'assurance ou d'abus de pouvoir, ne laissent plus de place qu'à une forme d'expression extrême, exacerbée. D'autant plus d'ailleurs que l'enfant est petit et que la parole n'est pas encore un exutoire très maîtrisé. La violence visible est ici une réponse à la violence invisible. Le rôle des acteurs de l'institution scolaire est donc d'inhiber cette violence invisible afin de prévenir tout risque qu'elle ne se transforme.

Ecartant vite une méprise souvent véhiculée par les acteurs scolaires eux-mêmes : la norme ne procède en aucune manière de quelque monologue susceptible de venir s'écraser sur le sujet. Bien plus, elle doit exclure absolument une telle représentation des choses, pour une raison simple, mais dominante : les phénomènes normatifs sont des phénomènes de communication, et il faut être deux (au moins virtuellement) pour communiquer. En d'autres termes, toute norme suppose, sans aucune exception ni limite, un dialogue, une parole à deux, un émetteur et un

récepteur, un auteur et un destinataire. Cela vient du fait que le monologue vrai constitue une figure de communication impossible puisqu'il n'y a personne à qui parler.

Le discours normatif doit donc répondre à la configuration d'un **dialogue**, y compris lorsqu'il prend les traits du commandement unilatéral le plus net. Car, s'agissant encore une fois d'un acte de langage, rien n'enlève à son récepteur la part irréductible de liberté au travers de laquelle il peut ou non, à ses risques et périls, se laisser saisir par la signification du message normatif qui lui est adressé. Pour éviter que la transgression soit la seule manifestation de la liberté du sujet à l'égard de la norme, il faut que le dialogue soit "vrai" et égalitaire. Dès lors, la signification n'existe pas compréhension, et la compréhension demeure en toute hypothèse un fait du destinataire : "*Il ne veut pas comprendre*".

Avant de prendre en considération et de décrire les conditions d'instauration d'un dialogue véritable autour de la norme, il est utile de faire le point sur la première forme de langage que l'on a l'habitude d'utiliser. On est alors obligé de constater la malheureuse "impuissance" d'un tel discours. En effet, une erreur des enseignants est parfois de s'imaginer que l'on peut vaincre une résistance ou un préjugé par l'application à haute dose d'un discours magistral ou par un dialogue "unilatéral" où l'élève, finalement, se contente d'essayer de deviner le message que le maître veut faire passer. Une leçon sur l'interdiction de la violence n'a jamais empêché qu'elle paraisse. Cette méthode est donc à oublier dans la mesure où elle ne constitue en rien un moyen de faire comprendre la règle et ainsi de prévenir la violence réelle. C'est pourquoi il est important de mettre en place d'autres dispositifs de nature à permettre à chacun de parler, d'accéder à une parole singulière pour pouvoir bien intérioriser la norme et forcément la comprendre. Dialoguer une fois que le mal est fait est certes important, mais prévenir par la parole en faisant comprendre ce qui interdit et ce qui est permis est encore plus efficace. Il est ainsi nécessaire **d'apprendre les vertus du dialogue et de la concertation** :

"Quand il y a violence, il faut en parler. Le problème ce serait de le passer sous silence. Le silence des instituteurs sur ce qu'ils vivent comme problèmes s'explique à la fois par des fonctionnements individualistes, par la peur d'être jugés incompetents, car incapables de gérer des élèves violents (...) Pour un traitement immédiat dans la classe : faire réfléchir la classe dans l'instant sur le phénomène. Par un exemple, pour un enfant qui est souvent violent à l'égard de ses copains de classe, on peut demander devant lui à ses copains de restituer ce qu'ils ressentent face à ces comportements violents, pour qu'ils lui renvoient une image de sa violence. Il faut cependant faire ce type d'expériences avec prudence et respect, "avec bienveillance" (Institutrice).

Ce diagnostic est désormais partagé par un nombre important d'acteurs. Reste à savoir comment et dans quel cadre il faut en parler ? L'idée de mettre en place des espaces de discussion, de médiation est souvent revenu dans nos entretiens :

“ Il faut créer à l’intérieur de l’école des lieux d’échange. Des lieux de médiation où se rencontrent tous les acteurs de l’école (enseignants, élèves, parents d’élèves) ” (Psychologue scolaire).

“ Il faut mettre en place un espace d’échange pour repérer la violence ” (Psychologue scolaire).

“ Pour bien lutter contre la violence, il faut l’anticiper, c’est-à-dire la prévenir. Pour cela, il faut mettre un espace de médiation où on peut échanger avec l’enfant pour qu’il se sente mieux concerné par le problème ” (Rééducateur).

La pédagogie institutionnelle offre des solutions afin d’ouvrir un véritable dialogue sur la norme et son contenu. Ainsi, un directeur d’école évoque la *"mise en place dans son établissement d’instances de discussion avec les enfants, où ils peuvent parler et dire ce qu’ils pensent des adultes. L’instauration de ce dialogue avec les enfants s’est établi sur l’initiative de deux maîtres, qui ont fait un stage sur la citoyenneté et l’éducation civique. Chaque classe élit deux délégués, qui la représentent. Des conseils de délégués sont régulièrement organisés. Les règles de vie de l’école sont mises en place en collaboration avec les élèves. Ces règles concernent par exemple le partage de l’utilisation des différents équipements sportifs. Elles sont bien respectées, car elles émanent des enfants eux-mêmes. Les enfants discutent également au sein des classes. Les idées qui sont émises à ce moment là sont ensuite discutées par l’ensemble des maîtres, en présence des délégués (conseils de délégués). Des réunions par cycle sont également organisées. Un thème d’une de ses réunions a porté sur le fait qu’il ne faut pas dégrader l’école. Ou encore, on peut évoquer un autre exemple, quand les filles ont manifesté le désir d’utiliser le terrain sportif le samedi matin pour jouer entre elles. Elles l’ont obtenu d’un commun accord"*. La parole dénoue le conflit. Elle ouvre en cela un espace d’application de la règle qui intègre l’idée de compréhension, de concertation.

Section III - L’école primaire : Retrouver sa place face aux tentations d’une “ colonisation privée de l’espace scolaire ” et d’une “ colonisation publique de l’espace familial ”.

Comme nous l'avons préalablement supposé, l'un des constats les plus forts susceptibles de se dessiner à l'issue de cette recherche porte sur le mouvement de redéfinition des frontières du public et du privé, lequel se réalise lorsque la préoccupation de violence glisse de l'école secondaire vers l'école primaire. En effet, dans ce dernier cas, ce n'est plus tant l'enfant, mais bien les parents, et de façon générale, la cellule familiale, qui deviennent "objet" de politique. **A travers la succession des plans et des mesures de lutte contre la violence dans les écoles primaires s'affirme peu à peu la volonté de substituer une "éducation familiale publique" à une "éducation familiale privée" jugée défailante, du moins considérée comme de plus en plus inapte à diffuser les valeurs du modèle républicain national.** Ce n'est plus tant, ou en tout cas plus seulement l'instruction, mais bien l'éducation des enfants, qui devient dès lors l'enjeu de ces politiques. La proposition peut sembler datée en ce qu'elle nous renvoie aux débats les plus vifs et les plus passionnés du XIX^{ème} Siècle, tant sur l'Université, lieu de cristallisation des oppositions politiques de l'Empire à la monarchie de Juillet, que sur l'école publique, notamment aux débuts de la III^{ème} République. Elle rend cependant compte du positionnement actuel du problème scolaire. N'est-ce pas finalement la signification profonde du changement de vocabulaire opéré par le ministre de l'Education nationale, lorsque dans son dernier plan de lutte contre la violence en milieu scolaire, il n'évoque plus l'introduction dans les enseignements de cours relatifs à l'instruction civique, mais bien de cours de "morale" visant à redonner aux enfants le sens du "bien" et du "mal"? N'est-ce pas encore ce qui se donne encore à voir dans l'évolution préalablement relatée des politiques de sécurité et de lutte contre la violence en milieu scolaire, tant dans l'édiction locale de "couvre-feu" pour les enfants, que dans les débats relatifs à la possible suspension des allocations familiales en cas d'actes délictueux commis par les enfants, voire simplement – et moins visiblement – dans la volonté manifestée d'un alignement des temps scolaires, péri-scolaires et extra-scolaires? Il n'y a pas loin ici d'un mouvement qui nous renverrait à une nouvelle forme de ce que l'on pourrait qualifier une "colonisation publique de l'espace familial". C'est bien ce dont témoigne avec éloquence l'évolution récente des politiques de sécurité. L'importation du modèle de l'"Etat-paternaliste" telle qu'il tend à se diffuser aujourd'hui en Grande-Bretagne, sur la base des travaux et des propositions de Lawrence Mead⁵⁵, pourrait à ce titre commencer à se ressentir en France.

55 L. MEAD, *The new Paternalism : Supervisory Approaches to Poverty*, Washington, Bookings Institution Press, 1997

Cependant, la réalité est plus complexe. Ce mouvement est étroitement corrélé à un autre qui touche l'école depuis le début des années soixante et qui nous renvoie *a priori* à une évolution inverse, à savoir l'affectation à l'école d'objectifs à caractère professionnalisant. Ainsi, dans le contexte de la crise économique, l'école s'est vue assignée de nouvelles missions, liées à celles d'insertion professionnelle. Son efficacité étant dès lors à mesurer eu égard à sa capacité à faire déboucher sa formation pour les jeunes sur des emplois effectifs. Ainsi a-t-on assisté à une remise en cause de la perception de l'école comme lieu de diffusion du savoir au profit d'une logique économique d'intégration non plus sociale, mais surtout professionnelle. Et l'on peut parler ici, dans la logique d'Habermas, d'une "colonisation économique ou privée de l'espace scolaire" pour désigner cette évolution, dont la logique semble affecter désormais jusqu'aux modes de fonctionnement interne de l'école et aux relations qui se constituent entre enseignants et enfants, entre enseignants et parents.

Face à ces deux mouvements, la question de la place et du rôle de l'école dans la société devient dès lors centrale. Elle intervient au cœur de deux processus *a priori* contradictoires qui font de l'école à la fois la victime d'une "colonisation privée" de ses missions et l'actrice d'une "colonisation publique" des valeurs familiales. L'école est confrontée aujourd'hui à la question de son repositionnement social, au problème même de son statut public. Il s'agit donc de se demander si, et comment, l'école peut parvenir aujourd'hui à se détacher des valeurs privées tout en ne cherchant pas à aligner ces dernières sur les siennes propres, comment elle peut échapper à cette "privatisation" privée à laquelle elle semble de plus en plus soumise aujourd'hui, quelles que soient les formes que cette dernière revête. En d'autres termes, la question fondamentale est de savoir comment l'école est susceptible de re-devenir un espace public neutre, un "espace laïc" comme auraient dit les libéraux du XIX^{ème} siècle, c'est à dire un espace protégé des hégémonies religieuses ou doctrinales, de façon que l'opinion qui y gouverne pour un temps soit toujours "mise au concours". Si la notion d'école démocratique a un sens, c'est bien de celui-ci qu'il est question et sans doute pas de celui d'une pseudo-démocratie qui donnerait à voir, contre toute réalité, l'idée d'une égalité des rapports entre enseignants et élèves, *via* des procédures contractualisantes dénuées de significations réelles et qui ne traduiraient en réalité qu'une nouvelle instrumentalisation économique des rapports internes à l'école. Le contractualisme ambiant que l'on a pu identifier dans les écoles sélectionnées ne traduit-il pas en effet une

évolution, dans les logiques mêmes de fonctionnement interne, vers un modèle privé, introduisant par ailleurs l'idée selon laquelle l'enfant est le client d'un espace scolaire dont le "service" attendu est celui d'une insertion professionnelle souvent idéalisée et hors d'atteinte de ce que l'école est en mesure de fournir, cette fois comme "prestation". On "négocie" la règle interne – ou l'on fait semblant de la négocier – plutôt que d'en expliciter et d'en contextualiser le sens, dans un système de droits où elle se veut *a priori* protectrice et non pas comme il s'agirait ici de le faire croire, malléable, adaptable, négociable au point de l'ajuster systématiquement à des situations locales ou privées. Ce qui, par ailleurs, ne peut conduire qu'à des effets pervers au sens où se profile l'idée selon laquelle l'école, comme dans le cadre d'une relation de clientèle, s'avérant incapable d'assurer le service privé attendu – l'insertion professionnelle –, il apparaîtrait que le contrat liant l'enfant à l'institution devrait légitimement et nécessairement être rompu. Au contraire, l'école doit apprendre à se repenser comme, et seulement comme, ce lieu de médiation entre l'individu et la société civile qu'elle est, comme cet espace public démocratique qui s'incarne non pas tant par son fonctionnement interne – ce qui ne signifie pas que celui-ci ne doit pas évoluer vers plus de transparence et d'ouverture – que dans les valeurs qu'il porte.

Dans ce contexte, plusieurs observations, à l'issue de cette recherche, peuvent être formulées :

* D'abord, *en ce qui concerne la question des rapports proprement dits entre l'école et les familles*. Ici, le conflit semble avéré. L'incompréhension est manifeste entre l'école et les parents. Nous ne reviendrons pas sur les expressions mêmes de ce conflit "récurrent", telles qu'elles ont pu précédemment être évoquées. Il convient cependant de le recontextualiser. Le conflit semble s'adosser à deux représentations, ainsi que l'un de nos interlocuteurs a pu implicitement en rendre compte à travers deux des formules qu'il a employées :

. Pour les enseignants, l'idée que les parents n'assument plus leurs responsabilités : " *Il y a démission parentale. Les chefs de famille ont perdu leur autorité, en lien avec le chômage. Avec le travail disparaissent les règles qui y sont liées : tout un système de conduite, de références dont on ne peut plus parler en famille. La règle et la morale du travail qui sont enseignées par l'école ne sont plus valorisées de la même façon aujourd'hui* " (...) " *C'est enfin l'exemple souvent donné des familles où seuls les enfants scolarisés en primaire se lèvent le matin pour aller à l'école. Le chômage des parents est présenté comme la cause*

principale de deux problèmes graves en primaire : absentéisme et couchage tardif des enfants” (Inspecteur). Ainsi, c’est essentiellement les parents, plus que leurs enfants, qui sont désignés, par les enseignants et la majorité de leurs partenaires, comme les responsables de ces tensions et du climat de violence scolaire. De là, il suit une difficulté évidente de communication, voire une absence de communication, entre ces deux acteurs. Le problème n’est plus tant ici posé en termes de possibilités, de perspectives de collaboration, de coopération, mais bien dans une logique de rivalité entre ces deux acteurs dont l’objet est finalement l’obtention du “monopole” de l’éducation des enfants.

. **Pour les parents, l’idée que l’école n’assume pas ses responsabilités** : “*Les parents n’ont plus un regard positif sur l’école. L’école n’est plus le lieu de l’envol social. L’école n’est plus respectée, le regard des parents déteint sur celui de leurs enfants. Parce que l’école n’est plus ce lieu initiatique, ce “relais magique” où on va laisser son enfant pour qu’il devienne adulte*” (Inspecteur). Ici, les parents stigmatisent l’échec de l’école dans une fonction d’insertion professionnelle qui lui a peu à peu été octroyée et que les discours politiques n’ont fait que relayer depuis plusieurs décennies. Dans ce cas, il est normal de se détourner de l’école dès lors que celle-ci a assuré le minimum que l’on peut attendre d’elle, à savoir l’apprentissage de la lecture et de l’écriture, et de se tourner ensuite vers d’autres “écoles” d’insertion sociale et professionnelle, y compris celle qu’incarne la rue, incomparable “école de la vie” !

Ce sont ces deux représentations qu’il apparaît aujourd’hui nécessaire de remettre en cause pour redonner à l’école cette place de médiatrice sociale qui lui est peu à peu retirée aux profit d’autres institutions médiatrices. **Il semble en effet désormais qu’il s’agit moins de penser l’école comme un lieu de médiation entre la famille (l’individuel) et la société (le collectif), que de penser la médiation – par les aides éducateurs, par les associations intervenant dans l’aide aux devoirs, etc - entre l’école (le public) et la famille (le privé), c’est à dire penser la dissociation entre un public et un privé qui n’ont eu de cesse ces dernières années de se confondre dans un double mouvement de “privatisation de l’espace public” et de “publicisation de l’espace privé”**. Les deux représentations précédemment évoquées méritent tour à tour d’être interrogées :

- D’abord, en ce qui concerne l’idée que les parents n’assument plus leurs responsabilités, il semble qu’elle s’inscrive dans un contexte de culture monolithique. Comme nous l’avons

écrit, l'un des objet de critiques de la part des enseignants à l'encontre des familles est celui des conflits culturels. Or, il apparaît sur ce point que les discours des enseignants se révèlent relativement contradictoires. Ainsi est-il souvent question, chez les enseignants, de la pauvreté culturelle des familles, mais, dans le même temps, tous s'accordent à dire que ce qui pose problème, c'est précisément les conflits entre ces cultures très construites et celle que reconnaît l'école et qu'exige l'école. En fait, ce qui est pointé ici, c'est la difficulté de l'école à imposer son modèle, un modèle républicain unique, face à la concurrence d'une diversité de modèles culturels qui s'y diffusent de plus en plus. A ce conflit, il n'y aura d'issue que si l'école apprend à réformer ses propres modes de fonctionnement interne. L'école a toujours été pensée en France comme le lieu à partir duquel se diffuse un ensemble de valeurs et de principes uniques, destinés à permettre la constitution d'un collectif social homogène et non pas à aligner le fonctionnement de la société sur des logiques, des intérêts individuels. Elle est ce lieu par excellence où se construisent des identités au sein desquelles ont appris à se réconcilier l'individuel et l'universel. Face à l'émergence de cultures concurrentes - phénomène observable sur les sites étudiés à travers les conflits entre gitans et maghrébins et leur refus de partager des lieux d'animation collectifs -, il semble que l'école se construise dans une radicalisation de ses principes, c'est à dire qu'elle tend à affirmer l'unicité de la culture qu'elle doit diffuser pour mieux maîtriser cette tentation de l'éclatement socio-culturel à laquelle elle semble assister, précisément dans les zones urbaines caractérisées par la multi-ethnicité. Radicalisation de ses fondements qui va jusqu'à la progression de l'idée que le poids de l'école devrait s'observer jusque dans la famille. C'est à dire que face à l'incapacité, qui semble être finalement la sienne, à rivaliser dans la diffusion de valeurs socio-culturelles lorsqu'elle reste dans ses murs, elle semble de plus en plus tentée d'en sortir pour mieux exercer son emprise sur des familles culturelles réticentes. Il ne nous semble pas que cette orientation soit la meilleure. Elle ne peut aboutir qu'à une impasse, contribuant plus encore à radicaliser l'opposition entre l'école et les familles, ces dernières vivant de plus en plus mal ce qu'elles ressentent comme la volonté de l'école de se substituer à elles, les renvoyant une nouvelle fois à leur échec, y compris cette fois aux yeux de leurs enfants. On voit mal comment une " identité sociale commune " chez les enfants est susceptible de naître dans le conflit, sauf à engendrer des phénomènes de plus en plus forts de schizophrénie sociale et culturelle. Au contraire, on ne sortira de cette impasse que si l'école accepte de se constituer comme un espace public neutre au sein duquel doivent

apprendre à se confronter sans velléités d'hégémonisme des cultures différentes. **L'école ne peut re-devenir un lieu de socialisation, un lieu de réconciliation de l'individuel et de l'universel, que si elle devient ce lieu dans lequel l'enfant peut librement exprimer son individualité dans un cadre de références communes, partagées, qui conduit à refuser l'exclusion de l'individualité de l'autre.** Le modèle républicain autour duquel l'école doit aujourd'hui se construire et qu'elle doit apprendre à diffuser aujourd'hui ne peut plus être un modèle pré-constitué de valeurs sociales homogénéisées, mais un modèle permettant la rencontre et l'articulation de cultures sociales différenciées. C'est en ce sens que l'école, et son mode de fonctionnement interne, doivent être démocratiques. Dans ce cadre, les relations de l'école avec les parents pourraient s'ordonner à de nouveaux horizons. Il ne s'agirait plus de les concevoir, comme c'est trop souvent le cas aujourd'hui comme des rivaux diffusant des modèles sociaux et culturels en contradiction avec ceux enseignés par l'école, mais bien comme des "partenaires" occasionnels de l'école porteurs de richesses culturelles que les enseignants ne possèdent pas et qui pourraient servir, par des rencontres, par l'organisation de manifestations, à la confrontation de cultures différentes. Ces derniers pourraient peut-être d'autant plus facilement répondre à une telle demande qu'ils seraient alors sollicités à la fois positivement et surtout pour ce qu'ils sont, c'est à dire dans le respect de ce qu'ils sont et non pas, soit pour se voir renvoyé l'échec de leur enfant, et de fait souvent leur propre échec antérieur, soit pour leur demander de devenir ce qu'ils ne sont pas, et ne pourront finalement jamais être, les renvoyant cette fois-ci parfois à leur échec présent ;

- Ensuite, en ce qui concerne l'idée que l'école n'assume pas ses responsabilités, un changement de cap politique semble nécessaire pour enrayer la représentation de l'école comme lieu d'insertion professionnelle. Celle-ci contribue sans doute à ce constat opéré par les enseignants de parents jugés parfois trop présents et trop interventionnistes. Plus exactement, comme nous l'avons précédemment écrit, il apparaît que pour les enseignants, "les parents sont là où on ne les attend pas" : ils soutiennent leurs enfants dans les conflits au sein de l'école ; ils se montrent extrêmement exigeants à l'égard des enseignants. Les personnes interrogées parlent, à ce propos, de "volonté des parents que l'école se conforme à leurs projets", d'"intrusion systématique des parents dans l'espace scolaire". L'école doit s'échapper de l'instrumentalisation économique dont elle a été l'objet ces dernières années et dont elle n'a rien à gagner, car elle conduit à mesurer son efficacité au regard de normes et d'objectifs sur lesquels elle n'a finalement aucune prise.

Une telle logique conduit aussi à privatiser l'image que les parents se font de l'école et à construire celle-ci dans l'oubli de ce qu'elle est. Là encore, c'est l'idéal d'une école conçue comme un espace public neutre qui s'affirme, c'est à dire d'un espace "laïc" protégé des hégémonismes, hégémonismes sociaux, culturels, mais aussi économiques.

* Ensuite, en ce qui concerne les relations des écoles à leur environnement. Le repositionnement évoqué suppose en effet aussi pour l'école de repenser son rapport à l'environnement. Leitmotiv des politiques de ces dernières années, l'école a dû progressivement apprendre à fonctionner différemment, à construire des rapports avec des acteurs de plus en plus nombreux et diversifiés. La recherche que nous avons menée a permis dans ce cadre de faire émerger plusieurs modèles de relations d'écoles à leur environnement. On pourra brièvement en identifier ici deux qui permettent de témoigner, au-delà des apparences, de la complexité même des recompositions internes de fonctionnement que ce rapport modifié à l'environnement est susceptible d'engendrer dans les écoles.

- **Le modèle ouvert** est sensible aux sollicitations, aux pressions externes, et son évolution est synchrone et parallèle à celle de son milieu ; L'ouverture est, à première vue une donnée constante et nécessaire de la vie organisationnelle : non seulement l'organisation est toujours issue d'un certain milieu avec lequel elle entretient des relations d'échange et de complémentarité, mais encore sa survie paraît dépendre de la densité et de l'intensité de ces relations avec lui. Plus l'organisation améliore sa sensibilité vis-à-vis de l'environnement en se montrant réceptif à ses sollicitations, et plus elle tend à développer son efficacité et ses facultés d'adaptation. L'exigence d'ouverture est particulièrement impérieuse pour l'école, compte tenu de la nature de son rôle dans la société. Elle ne peut déterminer les conditions de préservation des équilibres sociaux qu'en tissant des liens étroits et réciproques avec le milieu social.

Le principe d'ouverture conduit, en effet, l'école à développer et à diversifier ses relais informationnels périphériques, elle ne doit plus fuir les contacts avec l'environnement mais elle cherche au contraire à les intensifier en multipliant les ancrages. Les aspirations et les réactions de "l'extérieur" ne sont plus par essence disqualifiées ou suspects : visant le partenariat, l'école est obligée de tenir compte des contraintes socio-politiques, de mesurer les zones d'acceptation, de résistance et d'incertitude. Le contact permanent avec "les voisins" devient le seul moyen de la sortir de son isolement. Elle sera l'école du quartier et non l'école dans le quartier.

L'école ouverte ne se contente pas de maintenir sa logique de fonctionnement en s'appuyant sur les clients traditionnellement sensibles à ses valeurs et à ses préoccupations ; elle s'efforce surtout d'utiliser d'autres sources d'énergies en récupérant les thèmes hétérodoxes et en socialisant les groupes déviants par des concessions appropriées. Par-là, elle améliore son insertion sociale, renforce le consensus autour de son action, réduit les tensions périphériques et surtout augmente son efficacité. Car se contenter d'édifier des clôtures autour de l'école pour empêcher l'invasion et l'infiltration est une manière de fuir sa propre réalité et considérer que la violence ne peut venir que de l'autre. Or, on sait aujourd'hui qu'il y a aussi des raisons internes de violence. C'est pourquoi, le discours qui consiste à dire que tout vient de dehors et qu'il n'y a plus qu'à s'enfermer pour

lutter contre la violence, génère découragement et déresponsabilisation. Au contraire ce refus de travailler en partenariat augmente souvent la dégradation du climat scolaire, prélude à une violence plus dure.

Dès lors, isolée et fermée sur elle-même, l'école est vouée inéluctablement à un désordre croissant. Elle ne peut enrayer ce processus de dégradation qu'en prenant dans l'environnement l'énergie dont elle a besoin et les éléments indispensables à sa ré-organisation. Il s'agit pour elle de capter et de canaliser le désordre pour l'assujettir et le dominer. Pour ce faire elle mobilise des acteurs extérieurs qui par rétroaction deviennent ses alliés. La recherche de solutions à la violence débouche, ainsi, sur des procédures officielles de consultations qui conduisent progressivement l'école sur la voie d'une véritable concertation avec ses partenaires. Un effet de circuit est alors créé, et l'école va se trouver reliée à la société par une série de dispositifs particuliers de régulation et d'échange, dont la juxtaposition puis l'entrecroisement finissent par former un outil efficace de lutte contre la violence.

Une fois construit, ce modèle développe des articulations qui tendent à effacer la ligne de démarcation entre l'école et son milieu : au lieu de fuir les contacts de rechercher l'éloignement, l'école doit s'attacher à multiplier et à intensifier ses échanges avec son environnement. Dès l'instant où cette exigence est admise, et par-là même discrédités les principes de fermeture, la conception de la lutte contre la violence change. En effet, la médiation des relais sociaux permet à l'école d'éviter une face à face dangereuse avec le phénomène. Ces relais lui fournissent les informations nécessaires sur l'évolution extérieure de la violence. Ils apportent ensuite leur concours à la lutte et à la prévention : ils prennent eux-mêmes en charge une série de missions complémentaires et supplétives que l'école seule est incapable d'assurer, bien qu'elles soient indispensables à la réussite de l'action. De façon plus diffuse enfin, les relais constituent le "ressort" l'écran nécessaire entre l'école et certains éléments violents, qui permet de résorber les violences éventuelles. Les relais remplissent à ce titre une fonction régulatrice entre l'école et son milieu ; et l'efficacité de sa lutte contre la violence dépend en grande partie de leur capacité à l'assumer. Médiateurs indispensables, les relais doivent de ce fait être appelés à exercer un rôle important dans la définition de la stratégie publique de lutte contre la violence à l'école.

Sous cette forme le recrutement des aide-éducateurs serait le prolongement normal de ce processus d'interrelation entre l'école et son environnement. Il ne saurait en effet d'abord être envisagé sans ce glissement stratégique. La constitution de petites unités administratives spécialisées permet de réaliser un rapprochement entre l'école devenue multiforme et son milieu. Cette participation est par ailleurs l'aboutissement logique, et ultime, du développement des liens entre l'école et son territoire (dans certains cas). Liés à l'organisation par des relations plus permanentes d'échange et de pouvoir, ceux-ci en viennent à personnifier complètement des segments entiers d'environnement qu'ils finissent par "représenter". Cette nouvelle catégorie d'acteurs permet non seulement à l'école de réduire l'incertitude inhérente à son environnement, mais également d'être instrumentalisée au profit d'une stratégie de lutte contre la violence.

C'est donc un processus d'interstructuration qu'il faut analyser et comprendre, ce qui impose d'opérer un véritable déplacement de l'objet d'étude. Au lieu de s'interroger sur une organisation soumise à son environnement, il faut d'emblée chercher à comprendre les mécanismes de régulation qui gouvernent l'ensemble

du système organisation / environnement et qui conditionnent les réponses sur l'utilité d'un tel recrutement. Les conséquences d'un tel déplacement sont double . D'une part, il brouille la séparation apparemment stable entre un intérieur et extérieur, il entraîne la relativisation et la problématisation de la notion même de frontière. D'autre part, ce déplacement permet de relativiser fondamentalement le statut même de l'école.

- **Le modèle fermé** est au contraire coupé de l'environnement, et son évolution dépend exclusivement des changements du rapport de forces internes. La tendance à la fermeture ne se traduit pas par l'absence d'échange entre l'école et la société, mais par leur non réversibilité : l'école de modèle fermé prétend commander à son environnement à partir d'une position fondamentale d'extériorité et trouver en elle-même les ressources nécessaires à l'accomplissement de sa mission. Son action est modulée non pas en fonction de sa relation avec l'extérieur, mais selon la conception qu'elle se fait d'elle-même. Cette stratégie de coupure est encouragée et légitimée par l'idéologie "l'école un lieu de savoir" qui voit dans la neutralité et l'indépendance de l'école la condition essentielle de son efficacité. L'école est censée remplir d'autant mieux sa mission dans la société qu'elle est plus imperméable aux pressions des individus et des groupes ; la communication ne s'établit que dans un sens. *"Réhabiliter la cadre scolaire, nous faisait savoir un instituteur de l'école Marcel Pagnol (zone rurale), passe par la lutte contre l'intrusion des parents à l'école. En effet, l'intrusion des parents à l'école entraîne l'effritement de l'autorité parce qu'ils critiquent sans fondement, mélangent pédagogie et politique, et confondent éducation et enseignement"*. La rigidité de ce mode de relations unilatéral et autoritaire est en permanence renforcée par les réactions qu'ils suscitent chez les partenaires de l'école : la méfiance et l'hostilité très généralement exprimées vis-à-vis de l'école incitent celle-ci à accentuer encore son isolement et à éviter le contact avec son environnement.

Cette distanciation entraîne un cloisonnement étanche qui rend difficile les contacts avec l'extérieur. Les rapports de l'école avec son public sont marqués de part et d'autre par un véritable "syndrome d'évitement" et par la fuite devant une proximité inconvenante et dangereuse. Imbue par la noblesse de sa mission, l'école maintient et entretient par des multiples moyens un profond fossé entre elle et son environnement. Ce fossé est d'abord matérialisé par la construction d'un espace administratif isolant l'école du monde extérieur et la protégeant de la pression directe du public ; son organisation interne est conçue de manière à placer "l'extérieur" en position de solliciteur, soumis à la bonne volonté de l'institution scolaire. Tout contact avec le public, parents d'élève par exemple, fait ainsi l'objet d'un rituel complexe, variant en fonction du problème à régler, et modulé suivant une stratégie de distanciation savamment calculée. Ensuite, la référence à la règle et l'application rigide des textes permettent d'éviter toute discussion. Enfin, l'école apparaît toujours comme un monde à part, dont la singularité est garantie et renforcée par le prestige qu'elle se fait de sa mission.

Cette distinction permet de faire ressortir l'importance des mécanismes de communication interne et externe dans le fonctionnement de l'école. Or, le mode de relations avec l'environnement résulte du compromis, contingent, instable et évolutif, réalisé entre deux exigences contradictoires : d'une part, la nécessité pour l'école d'améliorer l'efficacité sociale de sa mission ; d'autre part, la volonté de préserver ses caractéristiques structurelles fondamentales. Suivant que l'accent est mis sur l'une ou l'autre de ces exigences, l'institution scolaire tend à

développer son osmose avec le milieu, ou au contraire à se refermer sur elle-même, au prix de délicats problèmes d'adaptations.

Mais au-delà de cette première distinction, assez classique, il nous est apparu que la pratique donnait naissance à des modes de fonctionnement plus complexes susceptibles de combiner ces différents modèles. Ainsi, les logiques d'ouverture dans le rapport externe/interne ne sont pas nécessairement les mêmes d'une école à l'autre :

- Le **modèle ouvert/fermé** renvoie à une école qui, tout en manifestant une volonté d'ouverture, de partenariat, importante vis-à-vis de l'extérieur, témoigne au contraire de réflexes de fermeture sans son fonctionnement interne. Ainsi, d'une école qui, tout en multipliant les contacts avec les partenaires extérieurs, refuse d'intégrer les aides-éducateurs dans son fonctionnement interne et marginalise leur rôle dans l'école. Un phénomène de compensation semble dès lors s'observer qui peut relever de logiques différentes : soit la volonté de masquer la fermeture interne par une externalisation des relations, soit la volonté de compenser une absence de dynamisme interne par une stratégie tournée vers la recherche de partenaires extérieurs, soit une dissociation même des représentations et des principes devant ordonner les fonctionnements internes et externes de l'école. Quoi qu'il en soit, il apparaît que la seule lecture du dynamisme partenarial ne traduit pas nécessairement un degré d'ouverture interne important.
- Le **modèle fermé/ouvert** renvoie à une école qui, tout en témoignant d'une grande réticence à s'engager dans les dispositifs partenariaux extérieurs, manifeste au contraire un fonctionnement interne marqué par une plus grande ouverture et transparence. Ainsi d'une école dont tous les acteurs constatent un phénomène progressif de repli et des difficultés à mettre en œuvre des actions concertées qui a parfaitement su intégrer les aides éducateurs dans son fonctionnement interne, et à en faire des acteurs à part entière de l'école, intervenant y compris dans les classes aux côtés des instituteurs. Les remarques formulées pour l'école précédente pourraient être ici inversées.

Cette modélisation imparfaite n'exclut pas les modèles **ouvert/ouvert** et **fermé/fermé**, sans que l'on puisse précisément les rattacher à des contextes bien identifiés. Il serait sans doute nécessaire d'approfondir ces aspects à une échelle plus importante permettant de dés-individualiser les situations et de leur conférer par là même une valeur plus signifiante et prédictive. Elle traduit cependant la complexité des situations et des modes de relation qui sont susceptibles de se nouer entre les écoles et leur environnement.

Une complexité qui se double de l'observation selon laquelle, y compris lorsque l'école développe des relations avec l'extérieur, celles-ci sont toujours de nature inter-institutionnelles. Cette dimension est aussi ce que l'on a pu constater dans le cadre de l'analyse des politiques jusqu'alors engagées en matière de lutte contre la violence en milieu scolaire. Le partenariat envisagé ici porte sur la police, la gendarmerie, la justice, etc. En revanche, il apparaît nettement que les parents ne sont jamais – ou du moins exceptionnellement – envisagés comme des partenaires, mais exclusivement comme les “ objets ” des politiques. Quant il s'agit de les associer, l'objectif est en fait de leur apprendre comment fonctionne l'école, de leur exposer les principales lignes des règlements intérieurs, etc. Les parents ne sont pas des partenaires – si ce n'est pour les solliciter afin d'obtenir une aide ponctuelle de leur part, comme un accompagnement des sorties -, mais bien des sujets de l'école qui doivent encore une fois s'ordonner aux principes de cette dernière. Cette logique du partenariat ne semble selon nous que reproduire les orientations pré-évoquées, et donc les effets pervers qui y sont attachés : elle manifeste, d'abord, le conflit opposant le public (de surcroît renforcé dans un cadre d'un partenariat inter-institutions publiques) et le privé (l'espace familial toujours objet de l'action publique) ; elle enracine ensuite cette idée de parents extérieurs à l'école et qui ne peuvent dès lors se construire vis-à-vis de celle-ci que dans un rapport de clientèle, producteur d'attentes et de demandes à la fois distinctes de celles qui devraient être formulées vis-à-vis de l'école et qui de toute façon ne sont pas en mesure d'être satisfaites par cette dernière. Là encore, on ne voit pas comment cette conception restreinte du partenariat pourrait déboucher sur une véritable évolution de la situation. Ce n'est que consécutivement à un travail de redéfinition même des relations de l'école avec les parents que la situation pourra changer.

S'il ne s'agit pas de faire renaître, comme un phénix de ses cendres, le vieux thème de la participation des usagers, lequel au regard même de la désaffection des collectifs de parents, soit syndicaux, soit organisés plus spontanément au niveau local, qui semble être constaté, paraît bien illusoire, il s'agit cependant bien d'innover et de réfléchir à ce qui pourrait un mode repensé, reconstruit de relations entre les écoles et les parents.

Conclusion

Ce travail ne peut que restituer un cliché, une photographie à la fois chronologiquement et géographiquement datée, des perceptions et ressentis de la violence à l'école primaire dans la région iséroise. A son issue, nous voulons poser quelques questions ou insister sur des points qui nous semblent importants.

Pourquoi ne penser à l'école qu'en termes de violence ?

...et globalement, penser et mettre en œuvre une politique, uniquement quand il y a problème et médiatisation du problème ? En quelque sorte, il s'agit de s'interroger sur la pertinence de la "violence à l'école" comme objet de recherche. Il ne faut pas oublier la spécificité de l'école, c'est à dire le lieu privilégié de la circulation des savoirs, et de ce fait, ne pas occulter le débat à mener d'une instruction pour tous. Les plans de lutte contre la violence à l'école sont généralement déconnectés de cette question et pensés dans un registre qui est uniquement celui de la sécurité.

Violence scolaire, violence sociale.

La violence sociale est transportée à l'école. Quelle que soit la bonne volonté, qui est immense, des acteurs, la "clochardisation" de l'école dans les secteurs les plus défavorisés accentue les inégalités sociales et entraîne une démoralisation sociale qui ne peut reproduire autre chose que la "démoralisation scolaire"⁵⁶. Au delà de ce constat, sans doute juste, bien que très pessimiste, on voit bien que l'école, qui est un acteur singulier, est devenu un acteur social comme un autre, peut-être plus investi qu'un autre, particulièrement sensible à l'environnement extérieur, et dans ce cadre plus encore à la violence qui n'est pas un problème

56 J. JULLIARD, "l'école qu'on mérite", *Le Nouvel Observateur*, 27 janvier 2000, p 57.

propre à l'école. Il faut ouvrir le débat sur l'environnement des établissements scolaires et nous interroger sur le tissu social, les familles, le quartier...

La violence à l'école recouvre à la fois des aspects non spécifiques et des aspects spécifiques à l'école. On peut traiter les deux questions en même temps, y compris par le moyen de partenariats, mais peut-on réunir dans une même catégorie des problèmes qui ne sont pas toujours liés ?

La violence à l'école est souvent de l'ordre du spectaculaire. La vraie question serait peut-être celle de la définition des missions, des modes de fonctionnement, du contenu et des pédagogies de l'école obligatoire. On ne peut faire l'économie d'un débat sur cette question. Quelle école veut-on ? Et s'agit-il seulement d'y éradiquer la violence ? Cela ne signifie pas qu'en traitant de certaines formes de violence à l'école on ne soit pas à amener à aborder la question du fonctionnement de l'école.

Dans cette perspective, même si dans nos entretiens, la demande n'est ni très forte, ni très claire, la question de la formation est essentielle

La question de la formation.

Tous les instituteurs interrogés n'ont jamais bénéficié en formation initiale ou continue d'une (in)-formation sur cette question. Les IUFM n'ont pas de modules spécifiques d'où le souhait, dans le dernier plan de lutte contre la violence, de former les emplois-jeunes (aides éducateurs) directement sur ces phénomènes.

Ainsi, la prise en compte de la violence et son traitement dans la formation initiale ou continue des enseignants est très largement négligée. Quelques expériences existent comme à l'IUFM de Créteil dans le Val de marne⁵⁷. Elles concernent, principalement les collèges. Si l'académie, avec ses vingt zones d'éducation prioritaire, ses classes difficiles et ses publics scolaires hétérogènes, jouit d'une réputation digne des banlieues difficiles, elle est aussi, une des rares à avoir pris en compte - de manière systématique - la prévention et la gestion du phénomène dans la formation des futurs enseignants. Sous le titre générique "Enseigner en

banlieue", l'IUFM de Créteil propose à ses professeurs stagiaires des lycées et collèges un module de six jours axé sur la connaissance de terrain, des rencontres avec des enseignants de ZEP, des représentants de la police et de la justice et un travail avec le Centre d'études pour la formation et l'information sur la scolarisation des enfants de migrants (Cefisem). Le parti pris de l'IUFM de Créteil est de confronter le plus tôt possible les futurs enseignants au choc de la violence verbale, physique, ouverte ou larvée. Les réponses à apporter sont de nature très pragmatiques.

Quelques réponses...

La force des équipes éducatives...

Redonner à l'enseignant son vrai rôle, mettant fin au mélange des genres, et le préparer à faire face à la violence en lui donnant les moyens de repérer les signaux de danger et les comportements déclenchants de la violence. Transmettre des stratégies verbales et comportementales visant à désamorcer l'escalade de la violence. Parler est important, prendre en compte ses réactions personnelles sa peur, susceptible d'influencer l'évolution d'une situation violente. Autant de notions aujourd'hui absentes des cursus de formation.

Les initiatives qui semblent marcher le mieux ont un point commun : elles se situent dans des établissements où le règlement intérieur est connu de tous, où les adultes ont une attitude cohérente, avec un chef d'établissement dynamique et une équipe éducative soudée, stable, accomplissant un travail relationnel dans lequel les enfants ont la parole et sont aidés à exprimer leur ressenti.

Le rappel à la loi : nouvelles règles, contrat, etc...

Tous parlent de " règles " à instaurer, voire de " contrats ", bien que ce terme n'est pas le plus adéquat ; un contrat étant théoriquement passé entre deux personnes libres. " *La règle doit devenir systématiquement un recours* ", nous dit un inspecteur. La non-violence n'est pas une attitude humaine, spontanée, naturelle. C'est le produit d'une éducation, jamais acquise, toujours remis en cause. L'école doit toujours avoir un projet d'éducation à la non-violence.

"Il faut déborder de citoyenneté pour que ça se voit" nous dit le même inspecteur. L'idée est de répondre systématiquement à tout acte de violence avec des principes forts et des réponses plus originales, singulières, individuelles ou pragmatiques : aide individuelle, tutorat et structures d'aide entre élèves, passage progressif de la primaire au collège, insertion dans le local, collaborations nouvelles....

La mobilisation des partenaires.

Le rappel à la loi est le maître-mot d'une politique de prévention scolaire, qui plus que jamais renforce ses collaborations avec des partenaires divers : police, justice⁵⁸, associations de quartier, etc.... Il s'agit ici, plus que de partenariat, de coopération de services publics. Dans cette perspective, le partenariat avec les parents est essentiel, et on a pu observer des implications très différentes de la famille par rapport à l'école. Souvent les parents qui seraient les plus "nécessaires" sont aussi les plus difficiles à approcher ou les plus réticents.

Notre enquête nous a permis de voir les "difficultés" ou les malentendus qui pouvaient exister entre le corps enseignant et les parents. Il nous faut nous interroger sur la réalité de ces partenariats (et des appréciations sur l'intérêt de ces derniers) et surtout en distinguer les acteurs, la nature et les modalités de collaboration.

Les politiques...

La violence, productrice de réformes et source de modernisation interne ?

Le 2^{ème} plan de lutte contre la violence, du ministère Allègre, a été annoncé le 27 janvier. C'est le 4^{ème} plan en huit ans et il s'inscrit dans la lignée de tous les autres : sécurité dans les écoles, plus d'adultes pour faire respecter la loi, alliance de la police et de la justice, traitement particulier pour les élèves violents, **mais** au tout sécuritaire prôné jusqu'alors, avec l'idée de "tolérance zéro", et de "nettoyage", se substitue l'école du respect et le rétablissement affiché, non pas de l'éducation ou instruction civique, mais de la morale. La violence

provoque des réactions telles, qu'elle contribue, paradoxalement, à réformer l'institution en interrogeant les dysfonctionnements. C'est par ce biais, que des budgets durement réclamés par ailleurs, se trouvent débloqués afin d'adapter la vieille école de Jules Ferry aux exigences et aux problèmes posés.

La violence productrice de politiques.

Les plans peuvent se succéder, mais la violence à l'école demeure. Fortement publicisée, fortement médiatisée, la violence à l'école pose la question de la lutte à mener : mobilisation du monde éducatif et appel à l'ensemble de la société, contribution générale, voire devoir national, mobilisation des élus. La mobilisation devient le maître mot des réponses à apporter. Un comité national de soutien mobilisant des "stars" (C.Bouquet, G.Charpak, Depardieu, Zidane..) a même été mis en place. A t-on ici une politique gadget ? Cette "mise en scène" ne nuit elle pas à la volonté politique ou plus exactement n'est elle pas un des effets attendus, effet **d'affichage de la capacité à mettre en œuvre** de la part du gouvernement en place ?

"Toute cette farce sociale⁵⁹ n'a qu'un objet : cacher le dépérissement probablement irréversible de l'école comme lieu de transmission du savoir et des valeurs au profit d'une entreprise de gardiennage de l'enfance et de l'adolescence. Si l'école n'existait pas, on ne l'inventerait plus".

Le modèle républicain.

Si notre société est si sensible à la violence, et à la violence à l'école, c'est peut-être aussi parce qu'elle commence à douter des missions qu'elle assigne encore à son école et de la capacité de celle-ci à répondre aux attentes que l'on a eu à son égard. Ce qui peut se manifester à travers le rétablissement de l'éducation civique, aujourd'hui de la " morale ".

58 Les liens entre l'Education nationale et le Ministère de la Justice existent depuis 1985 mais se sont fortement développés au cours de ces dernières années. Les circulaires de 1996 et autres, ont donné une nouvelle impulsion, tout en élargissant les champs d'activités communes aux deux administrations.

59 J. JULLIARD, *Op. cit.*

Eléments de bibliographie sur la violence à l'école

Abderrazzak. Khaled, *Scolarité et délinquance juvénile au Maroc : étude d'une population délinquante passée par l'école*, Thèse de sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2

Ackermann. W, Dulong. R & Jeudy. H-P (1983), *Imaginaires de l'insécurité*, Méridiens, Réponses sociologiques, Paris

Actes du colloque "Petite enfance et développement des quartiers", (1994), Syros, FAS

Actes des journées de Vaucresson "Les violences en milieu scolaire" (31 mars - 3 avril 1992), Vaucresson

Allaire. M & Franck. M-T (1995), *Les politiques de l'éducation en France, de la maternelle au lycée (textes assemblés et présentés par les auteurs)*, Paris, La Documentation Française, Collection Retour aux Textes

Azam-Lafont. A & Philippe. O (1990), *Si on vous dit police ? Enquête sur la perception de la police par les lycéens Nîmois*, sous le patronage du Centre d'Etudes et de Recherche sur la Police de Toulouse, avec la collaboration de la DRRF de Toulouse, juin 1990

Ballion. R (1992), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock

Barles. Claudie (dir.) (1997), *Ecole et violence*, Paris, Adapt-Snes, Collection Enseigner aujourd'hui

Barou. J (1992), "Espace urbain et espace scolaire", *L'école de tous les élèves*, CRDP Amiens

Baudry. P (1986), *Une sociologie du tragique. Violence au quotidien*, Editions Cerf/Cujas, Paris

Belorgey.J-M (1993), *Evaluer les politiques de la ville*, rapport provisoire, Comité d'évaluation des politiques de la ville, Paris, Conseil National des Villes (CNV)

Bonnemaison.G (1983), *Face à la délinquance, prévention, répression, solidarité*, Rapport de la Commission des maires sur la sécurité, Paris, La Documentation Française

Bourdieu.P (1993), *La misère du monde. La France parle*, Paris, Seuil

Bui-Trong. L (1996), "Résurgences de la violence en France", *Futuribles*, n°206

Camalon. Valentine (1998), *Déviances, école, culture : les phénomènes de déviances à l'école : approche ethno-psychanalytique*, Mémoire DESS Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, Université Bordeaux 2

Carnel. Béatrice, Dhellemmes. Raymond & Hodique. Reynolds (1999), *La violence, l'école, l'EPS*, Paris, Revue EP.S

Caron. Jean-Claude (1999), *A l'école de la violence : châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX ème siècle*, Paris, Aubier, Collection historique

Charlot. Bernard (1993), "Ecoles et quartiers : complémentarités, ambiguïtés, contradictions", in *Actes du forum école quartier du 13 janvier 1993*, Paris, Unesco,

Charlot. Bernard & Emin. Jean-Claude (1997), *Violence à l'école. L'Etat des savoirs*, Paris, Colin, collection formation des enseignants

Chaveroux. Nathalie (1998), *Ecole et délinquance*, Mémoire DEA droit pénal et sciences criminelles, Université Bordeaux 4

Chauveau. G & Rogovas-Chauveau. E (1995), *A l'école des banlieues*, Paris, ESF, collection Pédagogies

Chesnais. J-C (1981), *Histoire de la violence*, Paris, Robert Laffont

Chouffet. I (1998), "Citoyenneté : respectons l'élève et il nous respectera", *La Revue des Parents, le magazine de la FCPE*, n°297, mars-avril 1998

Corbet. E (1994), "Violences et institutions. A la recherche d'outils de prévention", Handicaps et inadaptations, *Les Cahiers du CTNERHI*, n°61, pp.67-77

Dannequin. C (1992), *L'enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire*, Paris, L'Harmattan

Day. David. M (1995), *La prévention de la violence à l'école au Canada : résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*, Ottawa, Ministère du Solliciteur Général du Canada

Debard.E & Henriot Van Zanten. A (dirs) (1993), *Ecole et espace urbain*, CRDP Lyon

Debarbieux. Eric (1990), *La violence dans la classe*, Paris, ESF

Debarbieux. Eric (1998), "La violence à l'école : approches européennes", *Revue Française de pédagogie*, n°123, pp.5-91

Deboutte. G (1997), *Comment en finir avec les persécutions à l'école ? : l'enfant, ni loup, ni agneau*, Lyon, Chronique Sociale

Délégation régionale au recrutement et à la formation des personnels de police de midi-pyrénées, *Adolescence et sécurité*, Actes de l'Université d'été du 2 au 3 juillet 1990

Defrance. B (1988), *La violence à l'école*, Paris, Syros

Derouet. J-L (1988), " Des accords et des arrangements dans les collèges", *Revue Française de Pédagogie*, n°83, pp.5-22

"Dossier : la relance des recherches sur l'école en sciences de l'éducation", *XXIème siècle, Le magazine du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la jeunesse*, n°2, juin 1998

"Des enseignants, des élèves, des médecins témoignent : la violence à l'école", *Impact Médecins*, numéro spécial, n°203, 10 septembre 1993

Douet. B (1978), *Disciplines et punitions à l'école*, Paris, PUF

Dubet. F, Jazouli. A & Lapeyronnie. D (1985), *L'Etat et les jeunes*, Editions Ouvrières, Paris

Dubet. F, Tisnera. A et alii (1994), "La violence à l'école", *Cahiers de la Sécurité Intérieure*, numéro spécial, premier trimestre

Duglery. D (1994), "La sécurité des établissements scolaires et la police", *Les cahiers de la sécurité intérieure*, numéro spécial sur la violence à l'école, n°15, premier trimestre de 1994

Dujardin. Brigitte (1996), *Les enfants et la violence : propos d'enfants sur les violences dans une école*, Paris, Indigo et Côté Femmes

Dumay. J-M (1994), *L'école agressée. Réponses à la violence*, Paris, Belfond

Durning. P (1992), "Conditions psycho-sociales de l'émergence de la violence dans les institutions éducatives résidentielles", *Sauvegarde de l'enfance*, n°3-4

Ecole et santé mentale II. Réagir contre la violence, le décrochage, le refus scolaire, Montréal, Hôpital Sainte Justine, numéro spécial de Prisme, 1997

Eme.B (1993), *Des structures intermédiaires en émergence : les lieux d'accueil parents-enfants*, étude réalisée pour la Caisse des Dépôts et Consignations, Le fonds d'action sociale

pour les travailleurs immigrés et leurs familles, et la Fondation de France, Paris, Editions du CNRS

"Enfance et éducation (comptes-rendus)", *Annales ESC*, janvier-février

Floro. Michel (1996), *Questions de violence à l'école*, Ramonville Saint Agne, Erès, collection Pratiques du Champ social

Forum européen sur la sécurité urbaine (1994), *Sécurité et démocratie*

Fotinos.G & Poupelin. M (1994), *Rapport sur la violence à l'école. Etat de la situation en 1994. Analyses et recommandations*, Ministère de l'Education Nationale. Inspection générale de l'Education Nationale

Fragonard. B (1993), *Cohésion sociale et prévention de l'exclusion*, Rapport pour la préparation du XIème plan, Paris, La Documentation Française

Gibour. Isabelle (1994), *La violence à l'école : enquête dans un collège grenoblois*, Mémoire de l'Institut d'Etudes Politiques de Grenoble

Glasman. D (1992), *Le partenariat au sein des zones d'éducation prioritaires (ZEP)*, Université Jean Monnet de Saint Etienne

Glasman. D (1992), *L'école réinventée. Le partenariat dans les ZEP*, Paris, Bibliothèque de l'Education, L'Harmattan

Gleizal. J-J (dir) (1992), *Etude-Recherche sur les représentations des administrations d'Etat en matière de prévention de la délinquance*, IHESI

Gleizal. J-J & Froment. J-C (1991), *Différents diagnostics locaux de sécurité* (Grenoble, Roanne, Voiron, Voreppe, Moirans, Le Chambon-Feugerolles)

Hébert. Jacques (1991), *La violence à l'école : guide de prévention et techniques d'intervention*, Montréal, Editions logiques, Collection Enfance, Jeunesse et Famille

Henriot Van Zanten. A (1990), *L'école et l'espace local*, Lyon, PUL

Hérin. R & Rouault. R (1994), *Atlas de la France scolaire*, Paris, Reclus, La Documentation Française

Horenstein. M-J & Voyron-Lemaire. C (1996), *Les enseignants victimes de la violence*, Rapport de recherche pour le compte de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Ministère de l'Education Nationale et l'Institut des Hautes Etudes de Sécurité Intérieure, décembre 1996

Imbert. Francis (1998), *Vivre ensemble : un enjeu pour l'école*, Paris, ESF éditions, collection Pédagogies

Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure (1994), *La Violence à l'école*, n°15, Paris, La Documentation française, numéro spécial Les cahiers de la Sécurité Intérieure

"L'accueil des jeunes enfants. politiques, valeurs, pratiques", numéro spécial de la revue *Recherches et Prévisions* de la Caisse Nationale d'Allocations Familiales, n°49, septembre 1997

Le Bars. S (dir) (1995), Dossier : la mobilisation contre la violence à l'école, *Le Monde de l'Education*

Lempert. Bernard (1997), *Les violences de l'école*, Bernay, Audijuris, collection La quête du réel

Léon. J-M (1983), *Violence et déviance chez les jeunes. Problèmes de l'Ecole, problèmes de la Cité*, Ministère de l'Education Nationale

Lesourd. S (dir) (1992), *Adolescences dans la cité*, Paris, Erès

Mallet. A & Monier. J-C (1992), "Du droit des mineurs aux droits de l'enfant", *Esprit*, mars-avril, pp..32-44

Maltraitance. Violence. (s') Eduquer pour (se) protéger, Inspection académique de l'Isère, mai 1995

Martinez. Marie-Louise (1996), *Vers la réduction de la violence à l'école : contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle en philosophie de l'éducation*, Thèse de sciences de l'éducation, Université Paris 3

Mauger. G, Bendit. R & Von Wollersdorff. C (dirs) (1994), *Jeunesses et sociétés. Perspectives de la recherche en France et en Allemagne*, Paris, Armand Colin

Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective (1997), "Violence à l'école : état des recherches. Actes du symposium organisé par la Direction de l'évaluation et de la prospective et l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure. 26 et 27 juin 1997", *Les dossiers d'éducation et formations*, n°95, novembre 1997

Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective (1995), *Enquête sur la sécurité dans les écoles publiques du premier degré pour l'année 1992-1993*, avril 1995

Notez. A (1977), "Le petit enfant dans la France d'aujourd'hui. Un rendez-vous manqué", Texte ronéoté

Peyrefitte. A (1977), *Réponse à la violence*, Paris, La Documentation Française

Piloz. Lucien (1999), *Maîtriser la violence à l'école : prévention et traitement de la violence en milieu scolaire*, Paris, Belin / Bruxelles, Deboeck

Smith. Peter. K & Sharp. Sonia (eds) (1994), *School Bullying : Insights and Perspectives*, London, Routledge (recherche actio en angleterre sur la violence à l'école primaire et analyse des résultats de ces actions sur 16 écoles primaires et 7 écoles secondaires, résumé disponible sur <http://www.gold.ac.uk/euconf>

Smith. Peter. K & Sharp. Sonia (eds) (1994), *Tackling Bullying in Your School : A Practical Handbook for Teachers*, London, Routledge

Sociologie de l'éducation - Dix ans de recherche (1990), Paris, INRP, L'Harmattan

Théry. I (1992), "Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique", *Esprit*, mars-avril, pp.5-31

Thiriet. J-L, Gauchet. M & Spitz. J-F (1996), "L'école en détresse", *Le Débat*, novembre-décembre, n°92, pp.4-43

Verba. Daniel (dir), *Absentéisme et violence à l'école : Drôme, Ardèche*, Centre Régional Documentation Pédagogique.