

**MISSION SUR LES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE,
LES SANCTIONS ET LA PLACE DE LA FAMILLE**

**RAPPORT REMIS
AU MINISTRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE**

Président du groupe

Alain BAUER

Rapporteur

Christophe SOULLEZ

Alain ANTON

Jean-Marie BERNARD

Eric DEARBIEUX

Anny FORESTIER

Elisabeth MARTIN

Mars 2010



Lettre de mission du ministre de l'Éducation nationale	5
Avant-propos	7
I. CONNAÎTRE LES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE	9
1.1. Définir la violence à l'école	9
1.2. Les conséquences psychologiques de la violence à l'école	10
1.3. Mesurer la violence à l'école	11
II. RÉGLEMENT INTÉRIEUR, PUNITIONS ET SANCTIONS	17
2.1. L'évolution du règlement intérieur	17
2.2. Le règlement intérieur de l'EPLÉ aujourd'hui	18
2.3. Sanctions et punitions dans le règlement intérieur	19
A) Les principes	19
B) Sanctions et punitions	19
2.4. Le conseil de discipline, sanction « à vertu exemplaire »	22
III. LA FORMATION DES PERSONNELS DU SECOND DEGRÉ SUR LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE	23
3.1. Les thèmes abordés dans les actions de formation continue	23
A) Les stages « Education nationale »	24
B) Les stages partenariaux	27
C) Les actions visant les parents	28
D) Les actions visant les élèves	29
3.2. La formation initiale des personnels	29
IV. LES FAMILLES ET L'ÉCOLE	30
4.1. Les relations écoles/parents	30
4.2. Des expériences innovantes	31
A) La mallette des parents (E. Maurin)	31
B) L'école selon la pédagogie Freinet	31
C) La pédagogie « Freinet » appliquée en collège	33
D) Les principes de la médiation école/famille	33
E) Les quatre types de médiation	34
F) Les autres expériences	38
V. DES PISTE DE PRÉCONISATIONS	39
5.1. Mesurer la violence en milieu scolaire : une nécessité	39
5.2. Redonner un sens à la sanction	39
5.3. Renforcer la formation des personnels de la communauté scolaire	41
5.4. Améliorer la relation famille/école	43
ANNEXE 1 : LE RAPPORT HUET	45
ANNEXE 2 : SIGNA	52
ANNEXE 3 : SIVIS	54
ANNEXE 4 : LE PROJET D'ENQUÊTE DE VICTIMATION EN MILIEU SCOLAIRE	56
ANNEXE 5 : LES PLANS ANTI-VIOLENCE	58
ANNEXE 6 : MEMBRES DE LA MISSION	60

Lettre de mission du ministre de l'Éducation nationale



*Ministère de l'Éducation nationale,
Porte-parolat du gouvernement*

Le Ministre

Paris, le 19 NOV. 2009

Cher Monsieur le Président,

Le 23 septembre dernier, en compagnie de Brice Hortefeux, ministre de l'Intérieur, de l'Outre-mer et des Collectivités territoriales, j'ai présenté un plan de sécurisation des établissements scolaires.

Ce plan de sécurisation vise à répondre aux nouvelles formes de la délinquance constatées dans les établissements scolaires ou à leurs abords immédiats.

La progression de trois points de la part des atteintes à la sécurité sur le nombre total d'incidents déclarés au cours des deux dernières années scolaires est en effet préoccupante. Elle se traduit notamment par une hausse du trafic de stupéfiants et du port d'armes.

La multiplication des intrusions en bandes, parfois armées, au sein des établissements scolaires, ajoutée aux agressions violentes dont sont victimes les élèves ou les personnels par des éléments extérieurs, nécessitent une adaptation des réponses permettant de protéger l'ensemble de la communauté éducative.

Il n'en reste pas moins que les élèves sont les premiers auteurs et les premières victimes de la violence en milieu scolaire. Au-delà des nombreux dispositifs existants, en termes de prévention et de sanction, l'Éducation nationale doit pouvoir apporter des réponses innovantes à la violence scolaire, sujet de préoccupation des enseignants comme des familles.

Sincères

Monsieur Alain BAUER
Président du Conseil d'Orientation
de l'Observatoire national de la Délinquance
108, bd de Sébastopol
75003 PARIS

Votre mission sera d'explorer de nouvelles pistes d'action dans deux directions.

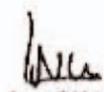
Le premier thème de réflexion est celui des sanctions disciplinaires. Trop souvent, le prononcé d'une exclusion provisoire ou définitive est la première réponse aux faits de violence physique ou verbale commis par les élèves. Il vous appartiendra de me faire toutes recommandations que vous jugerez utiles dans le sens d'une gradation nouvelle des sanctions, de réponses alternatives à l'exclusion et d'une prise en charge des élèves visant à une prise de conscience de leurs actes.

Le second thème de réflexion portera sur la place des familles. Les parents d'élèves, en particulier les mères de famille, ont vocation à jouer un rôle central dans la lutte contre les violences en milieu scolaire. Des expérimentations menées localement ont démontré ainsi que l'engagement des familles dans la vie du quartier, dans la vie culturelle, dans la vie de l'établissement permet de réduire considérablement les tensions dans l'environnement scolaire. Il vous reviendra de procéder au recensement des bonnes pratiques et de me proposer des actions nouvelles dans ce sens.

Vous pourrez vous appuyer, dans votre démarche, sur les services de la Direction générale de l'enseignement scolaire et de la Direction des affaires juridiques du ministère de l'éducation nationale et vous faire accompagner d'experts et de spécialistes du sujet.

J'attacherais du prix à recueillir votre contribution au mois de mars 2010. Votre rapport sera rendu public par le ministère de l'éducation nationale.

Je vous prie de croire, Monsieur le Président, à l'assurance de ma considération distinguée,
et de mon fidèle service.


Luc CHATEL

Voici plus de 2300 ans dans la république de Platon, écrivait : « *Vois, quand le père prend l'habitude de se comporter comme s'il était semblable à son enfant et se met à craindre ses fils, et réciproquement quand le fils se fait l'égal de son père et ne manifeste plus aucun respect ni soumission à l'endroit de ses parents. Dans ce régime, le maître craint ceux qui sont placés sous sa gouverne et il est complaisant à leur endroit. Les élèves, eux, ont peu de respect pour les maîtres, et pas davantage pour leurs pédagogues. On peut dire que généralement les jeunes conforment leurs gestes au modèle des plus vieux et ils rivalisent avec eux en paroles et en actions. De leur côté, les vieux sont racoleurs, ils se répandent en gentillesse et en amabilités auprès des jeunes, allant jusqu'à les imiter par crainte de paraître antipathiques et autoritaires* ».

Voici déjà trente ans le rapport de l'Inspecteur Général à la vie scolaire Tallon notait déjà que dans un échantillon de collèges de zones difficiles 58,5 % de ces collèges connaissent le phénomène du racket, jugés graves deux fois sur trois ou encore que le vol y était parfaitement banalisé.

Entretiens plus d'une douzaine de rapports et plans se sont succédés pour traiter dans l'urgence de cette question, en période de forte augmentation des personnels et des moyens ou en période de stagnation ou de RGPP, sans effets visibles sur la situation subie par enseignants, autres personnels, élèves ou parents. Les moyens consacrés par la Politique de Ville à l'Éducation nationale dans les quartiers sensibles ne semblent pas non plus avoir donné les résultats escomptés¹.

Nous avons pris en compte l'évolution d'un système comptant des millions d'élèves dans le primaire et quelques dizaines de milliers dans le secondaire se transformant en accueillant autant de collégiens et de lycéens (5,3 millions) que d'élèves (6,643 millions). Au plus haut il y avait 7,4 millions d'élèves dans le premier degré et 4,7 millions dans le second degré. Les uns dans 50 000 établissements, les autres dans moins de 8 000... Avec une contribution totale de près de 130 milliards d'Euros, représentant 6,4 % du PIB en 1980, 7,6 % en 1993 et 6,6 % en 2008. En 2009, 985 573 personnes (dont 857 260 enseignants y sont employés (1 151 476 dont 894 174 enseignants en 2003). Auxquels s'ajoutent 61 393 aides éducateurs, assistants d'éducation et assistants pédagogiques (62 320 au plus haut en 2001). Le premier degré restant proche de son plus haut historique avec 321 739. Le second degré connaissant un mouvement sensible avec 393 860 enseignants (424 385 en 2005).

Nous avons entendu, et souvent partagé, les opinions de celles et ceux qui mettent en cause les inégalités sociales, les injustices, le déclassement ou la misère.

Nous avons écouté celles et ceux qui ont aussi souligné la « violence » de l'institution et la complexité de ses règles écrites et coutumières.

Mais notre mission ne pouvait se limiter à attendre la révolution ou un changement de toutes les règles sociales, un grand soir qui d'un coup de baguette magique supprimerait la violence en milieu scolaire.

Nous avons entendu celles et ceux qui prônent l'excellence et l'autorité, parfois très loin des postures qu'on leur prête quand on ne les écoute pas.

Nous avons écouté et entendu le message des syndicalistes, bien plus intéressant et complexe que la caricature qui en est parfois faite.

Nous avons écouté et entendu l'angoisse et parfois la peur des enseignants face à des tensions, souvent localisées, mais de plus en plus fortes, qui dépassent parfois les cas individuels pour devenir des enjeux de sécurité personnelle.

Nous avons écouté et entendu le message, des parents, souvent perdus face à un système dont ils pensent qu'il ne les reconnaît pas et leur désarroi face à ce qu'ils considèrent comme des injustices de traitement.

Nous aurions aimé entendre la parole des représentants des élèves.

... (1) *Rapport du Sénat sur l'enquête de la Cour des comptes sur l'articulation entre les dispositifs de la politique de la ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles, 3 novembre 2009*

Nous avons décidé de ne victimiser personne. La situation actuelle n'est ni la « faute » des parents, ni celle des enseignants. Et si les élèves sont souvent auteurs de troubles, ils en sont presque autant les victimes... Les causes sont multiples et notre projet est de trouver des solutions, pas des coupables.

Nous avons donc décidé de retenir des éléments pragmatiques et pratiques qui doivent s'inscrire dans la durée, loin d'une « unième » plan de lutte et avec une distance assumée face au fétichisme technologique qui ne peut répondre à tous les problèmes posés. Nous ne nous sommes pas lancés dans des analyses personnalisées, ouvrant des champs explorés par d'autres, notamment en matière psychologique.

Nous n'avons pas ignoré le rôle de l'orientation, ni celui de publics captifs envoyés dans des établissements ou des filières de formation qu'ils ne souhaitaient pas.

Nous avons choisi d'abord d'entendre celles et ceux qui avaient non seulement un avis ou un témoignage, mais surtout des idées, des propositions, des exemples.

Nous en avons établi un recensement le plus complet possible, tout en recommandant le sur-mesure et pas le prêt à porter.

Nous avons ensuite revisité le dispositif disciplinaire très archaïque mis en place depuis des dizaines d'années, sans tabou, mais sans illusions.

Nous avons voulu prendre à bras le corps le problème de la relation avec les familles.

Nous avons aussi voulu aborder les problèmes liés à la stabilité des équipes, à la sous-traitance revendiquée des problèmes de sûreté dans les établissements, et tous les sujets qui fâchent pour n'en esquiver aucun (en souhaitant ne pas en avoir oublié d'essentiels).

Voici donc notre rapport, qui se veut une contribution au débat, pour sortir de l'immédiat en espérant enfin passer à une dynamique qui s'enracine dans la réalité et dans le temps. Il est urgent de prendre le temps de construire une réponse adaptée et pérenne. Mais il faut commencer vite.

Pour le Groupe de Travail, Alain BAUER

**Professeur de criminologie au Conservatoire National des Arts et Métiers
Président du Conseil d'Orientation de l'Observatoire National de la Délinquance
et des réponses pénales**

I. CONNAITRE LES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE

1.1. Définir la violence à l'école

La « violence en milieu scolaire » est un phénomène multiforme dont la définition même fait encore débat, entre partisans d'une définition restreinte aux catégories pénales – qui du coup replie la « violence » dans le champ de la délinquance – et ceux, plus nombreux, qui en donnent une définition large.

Pour l'Organisation Mondiale de la Santé la violence se définit comme : « *L'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, autrui ou un groupe ou une communauté dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité* » (WHO, 1995). Toutefois, si cette définition est admissible, il n'en reste pas moins que du côté des victimes la violence peut être ou non une violence intentionnellement produite (cas des violences commises sous l'influence de psychotropes ou sous l'effet de la maladie mentale par exemple).

Un consensus apparaît désormais dans la littérature internationale avec une extension de cette définition à un large spectre de faits, plutôt que dans sa restriction aux violences physiques ou aux seuls faits relevant du code pénal. Ainsi, pour Hurrelmann (*in Vettenburg, 1998*) : « *La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école* ».

De plus, la recherche spécialisée tend de plus en plus à inclure dans la problématique de la violence à l'école le problème des comportements agressifs, intentionnels ou non. C'est cette définition large de la violence qui sera la nôtre dans ce document. **Par prévention de la violence à l'école on entendra donc non seulement la prévention du crime à l'école mais aussi celle des comportements agressifs répétés** (Vitaro et Gagnon, 2000).

Il ne s'agit pas bien sûr de faire des enfants « à trouble de comportement » de futurs délinquants, mais bien de tenter de comprendre si et comment l'institution scolaire et ses partenaires peuvent tenter de les aider sans les stigmatiser. Il est tout à fait nécessaire d'ailleurs de distinguer entre une difficulté transitoire de comportement (qui généralement n'intervient que dans un seul milieu) et un trouble grave qui se manifeste de manière continue, pendant plusieurs années, et pose problème dans tous les milieux. Un acte d'indiscipline ou de contestation n'est pas à confondre avec une « violence à l'école », mais la répétition quotidienne de ce type d'actes peut rendre difficile l'ordre scolaire, dans la classe et dans l'établissement, perturber de manière sensible le climat de ces derniers.

En tout cas le débat est tranché sur l'inclusion dans le genre « violence à l'école » des violences « mineures » et des « microviolences » répétées. Le concept de *School Bullying*, que nous pourrions traduire par « harcèlement et maltraitance entre pairs à l'école » est ainsi un concept fort employé dans les pays d'Europe du Nord, par exemple. Il appelle à la prise en compte de faits aussi ténus en apparence que les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités du quotidien, dont nous verrons plus loin l'impact psychologique. Certes, la sensibilité de l'opinion publique à la violence des jeunes est exacerbée par des épisodes de violence spectaculaire et sanglante. Cependant, le nombre de délinquants juvéniles auteurs de violence dure est plutôt réduit particulièrement en milieu scolaire. Denise Gottfredson, une des meilleures spécialistes américaines du problème, affirme ainsi que la victimation en milieu scolaire n'a guère évolué dans ses formes entre ses premières études de 1985 et les études plus récentes (Gottfredson, 2001) : l'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs. Les victimations sérieuses sont très rares. Dès 1985 ses enquêtes permettaient de montrer que le véritable problème tient à une haute fréquence de victimations mineures et d'incivilités (*indignities*) plus qu'à une délinquance dure. C'est ce que montrent avec régularité les enquêtes de victimation menées en France par l'équipe bordelaise de l'Observatoire International de la Violence à l'école (Debarbieux, 2006).

1.2. Les conséquences psychologiques de la violence à l'école

Une leçon importante des enquêtes menées auprès des victimes porte sur la manière dont ces faits sont subis et sur leurs conséquences. Au delà du trauma d'une agression unique, qui peut être considérable, la littérature scientifique actuelle montre l'importance du traumatisme répéitif en cas de victimisation fréquente et répétée (Blaya, 2006 et la bibliographie y afférant). La relation entre la violence et les apprentissages a fait l'objet de nombreuses recherches et il s'avère qu'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration et les capacités d'abstraction. Les enfants victimes d'ostracisme ont une opinion plus négative de l'école, mettent en place des stratégies d'évitement, sont plus souvent absents, et ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Les victimes ont fréquemment du mal à se concentrer sur leur travail scolaire et sont plus fréquemment absentéistes à cause de ce qu'ils ressentent.

La violence a un impact sur la santé mentale et physique. Elle affecte le métabolisme et les défenses immunitaires et engendre chez les victimes une fatigue chronique. Hawker et Boulton (2000), en tentant une revue systématique d'un grand nombre d'études, ont montré que la victimisation est très fortement reliée à la dépression. Le harcèlement et la maltraitance répétée à l'école induisent une érosion de l'estime de soi. La victimisation répétée a été identifiée comme un des « stressseurs » les plus fortement associés avec les comportements suicidaires chez les adolescents. Une victime de harcèlement en milieu scolaire qui ne bénéficie pas du soutien des adultes présente quatre fois plus de risque d'attenter à sa vie qu'un autre enfant (Olweus, 1999).

Les personnes qui ont été victimes de harcèlement et maltraitements pendant leur scolarité rencontrent, par la suite, plus de difficultés à entretenir des relations avec le sexe opposé. Il existe une transmission transgénérationnelle dans le rôle de victime, les enfants de victimes de harcèlement à l'école ayant tendance à être victimes eux-mêmes. Agresser les autres peut aussi être une stratégie adoptée afin d'éviter de devenir victime soi-même et être de l'ordre de la violence préventive. Les garçons victimes sont plus susceptibles que les autres d'utiliser une arme et d'adopter une conduite violente indépendamment des facteurs familiaux et sociaux. Les études rétrospectives avec les adultes suggèrent l'impact possible de la victimisation dans l'enfance et indiquent que certains effets peuvent être de long terme (Card, 2006). Le rôle de victimes reste plus fréquent car les adultes ayant été victimes de violence à l'école développent une faible estime de soi et présentent des tendances dépressives beaucoup plus élevées.

Ces effets de long terme ne touchent pas que les victimes. Ils touchent aussi les agresseurs. Certes, une grande partie de ceux-ci ne deviennent pas des délinquants ou des harceleurs de long terme. Toutefois, d'après Olweus, une forte corrélation semble exister entre le fait d'être un *bully*, un maltraitant durant les années passées à l'école et connaître des problèmes avec la loi en tant qu'adulte. Dans son étude, 60 % de ceux qui étaient caractérisés comme maltraitants à l'école ont été appréhendés au moins une fois pour un fait délinquant à l'âge de 24 ans (Olweus, 1993). Les maltraitants chroniques semblent avoir plus de difficultés à développer des relations humaines positives une fois adultes (Oliver, Hoover, & Hazler, 1994).

Enfin, le harcèlement subi à l'école semble jouer un rôle important dans les *school shooting*, comme le montre une recherche nord-américaine (Vossekuil et alii, 2002). Cette recherche, publiée dans un rapport du FBI en 2000, porte sur les tirs meurtriers dans les écoles entre 1974 et 2000. Elle prouve que 75 % de tous les *school shooters* avaient été victimes de maltraitance entre élèves. D'après ce rapport le tireur s'était souvent senti persécuté, harcelé, humilié, attaqué ou blessé avant l'événement. « Beaucoup avaient souffert d'une maltraitance entre pairs sévère et de long terme et avaient été harcelés, ce que plusieurs agresseurs décrivent comme un tourment ». La peur développée par l'élève agressé et humilié est une des raisons principales invoquées pour se rendre armé à l'école (Canada, 2001).

Le fait d'être victime, victime/agresseur, agresseur ou témoin de violence en milieu scolaire peut être à l'origine de troubles divers, les problèmes de santé mentale et d'insertion sociale n'étant pas des moindres. Ceci situe le problème de la violence en milieu scolaire comme un objet de préoccupation en santé publique.

Mais outre ses conséquences sur les individus, **la violence en milieu scolaire a des conséquences profondes sur les établissements scolaires, sur les quartiers environnants.** La répétition de violences mineures est particulièrement importante sur le lien social. Elle entraîne le mécanisme qui a souvent été désigné sous le nom « incivilité » qui désigne le repli sur soi des victimes et des témoins, par angoisse, par déception

vis-à-vis des pouvoirs publics, ce qui casse toute prise en charge collective de l'ordre commun, laissant un espace plus large à la violence et à la délinquance. Éric Debarbieux écrivait ainsi dans un rapport rendu au ministère de l'Éducation nationale en janvier 2004 : « C'est la répétition qui importe d'abord. En ce sens "l'incivilité" correspond bien à une description des effets sociaux d'une petite délinquance répétitive ; le bullying ou harcèlement quant à lui permet une approche des effets psychologiques et individuels sur les victimes. Il montre combien le stress causé par la victimation peut être un stress cumulatif, et par-là bien difficile à prendre en charge tant il s'installe profondément dans la structuration psychologique des sujets. Ces deux notions sont complémentaires : en effet au stress individuel cumulé correspond un repli sur soi et un abandon de l'espace public qui, précisément, sont à la fois résultat et cause de ce climat d'incivilité dont se nourrit la délinquance. Même si toute "incivilité" ne doit pas être confondue avec une prédélinquance, il n'en reste pas moins que le mécanisme oppressif du harcèlement qui se met en place a bien à voir avec une relation de construction d'un pouvoir : pouvoir sur les plus faibles et sur les pairs, réputation dans le collège ou la rue, occupation de l'espace et du territoire. La violence se construit dans la répétition oppressive de "la loi du plus fort". La loi du plus fort n'a pas obligatoirement besoin pour s'imposer de la fiesta sanglante et chaotique qui marque l'opinion. Une pression continue, une répétition tyrannique lui sont au moins autant efficaces ».

Il faut enfin préciser qu'il existe une violence spécifique au milieu scolaire et que celle-ci n'a pas à être noyée dans la masse de la délinquance juvénile. Or la construction de l'objet « violence à l'école » s'est heurté à un amalgame avec les violences extérieures, et pour bien des politiques, comme pour beaucoup de praticiens, elle n'est même que cela. Le débat scientifique et politique a longtemps été saturé par la question urbaine dans laquelle se perdait le problème spécifique de la violence scolaire. Cette cécité sur la violence spécifique au milieu scolaire s'explique aussi par des raisons idéologiques : la forte tradition républicaine de l'école française l'a sacralisée au point de ne pouvoir souffrir de remise en cause de ce rôle. Il ne peut dans ce cas y avoir de violence que venue de l'extérieur et l'école ne peut donc être que « la forteresse assiégée », « l'école agressée », et dans ce cas c'est logiquement à des institutions extérieures, à la police et à la justice, qu'il est demandé de traiter le problème. **Ce refus de considérer en soi la violence en milieu scolaire est totalement inadapté** et plusieurs faits simples plaident pour une étude séparée de cette violence spécifique :

- Le fait que les élèves sont moins victimes de certaines agressions dans les écoles – particulièrement les plus graves (homicides, viol) et nettement plus victimes à l'école d'autres types d'agression (harcèlement, vol, extorsion, agression verbale).
- Le fait qu'il existe des victimations spécifiques à l'espace scolaire : par exemple celles liées aux agressions contre les professeurs et membres de l'administration, mais aussi celles de ces derniers contre les élèves. On peut même penser que cette violence est une violence hyperspécifique des mineurs délinquants.
- Le fait que le fonctionnement scolaire puisse induire des comportements délictueux et qu'il y a un effet des établissements dans la construction de la violence qui ne peut être réduit à une agression venue des seules conditions sociales extérieures.
- Le fait que dans les enquêtes, officielles ou scientifiques, c'est toujours nettement moins de 10 % des faits de violence qui sont perpétrés par des personnes extérieures à l'établissement, et même dans ce dernier cas, beaucoup de ces extérieurs sont connus – le cas habituel étant celui d'un élève renvoyé. Ainsi dans une enquête de victimation menée dans le département du Doubs (Carra & Sicot, 1997, p.78) « les agresseurs sont des personnes extérieures au collège dans 6,2 % des cas dans les collèges urbains contre 2,2 % dans les collèges ruraux ». Dans les statistiques produites par l'éducation Nationale seuls 2,30 % des faits connus sont des intrusions d'éléments extérieurs.

1.3. Mesurer la violence à l'école

Le problème de la comptabilité de la violence en milieu scolaire est complexe : si on peut tenter de recenser avec une relative facilité les faits les plus graves, il est difficile de prendre en compte cette violence quotidienne, moins aisée à classer et moins apparente. Deux erreurs symétriques sont à éviter. La première consiste à exagérer les faits meurtriers en les banalisant, la deuxième est la négation de l'importance de la violence répétitive. Les homicides commis dans les écoles ne sont pas en augmentation. Ainsi, contrairement à une croyance répandue, aux États-Unis, d'après le *National School crime and safety survey*, et plus particulièrement d'après les récents *Indicators on School Safety* (NCES, 2009), depuis 1992, les jeunes âgés de 5 à 19 ans ont couru environ 80 fois moins de risques de

se faire assassiner à l'école (ou sur le chemin de l'école) qu'en d'autres circonstances. Entre 1992 et 2000, il y a eu dans toutes les écoles américaines 234 homicides et 43 suicides de jeunes âgés de 5 à 19 ans. Considérant que le nombre d'élèves de cette tranche d'âge sur les campus scolaires américains est de 50 millions environ, cela se traduit par un risque de moins d'un homicide ou suicide de jeunes par année scolaire par million d'élèves, dans l'école ou sur le chemin de l'école. Enfin depuis 1992, il n'y a pas eu d'augmentation de ces meurtres (entre 28 et 34 homicides par an). Un déclin s'est opéré depuis, passant de 33 homicides en 1998 à 21 homicides et à 5 suicides de jeunes d'âge scolaire (5-18) dans les écoles en 2008. Le risque est passé de 1 pour 1 million d'élèves en 1992 à 1 pour 2,1 millions d'élèves en 2008. Le rapport américain dénonce très justement l'exagération morbide qui polarise l'attention sur ces faits très rares d'extrême violence. Il s'agit donc de tragédies mais pas de tragédies banales : ces faits restent exceptionnels et le meilleur respect possible pour les victimes est sans doute de ne les pas banaliser. En France, malgré une tragédie récente, le nombre de faits de violence létale à l'école est très réduit (moins de 10 en vingt-cinq ans), mais ils entraînent une médiatisation intense qui tend à en surévaluer le nombre. À l'inverse, une focalisation extrême sur les faits les plus durs entraîne une méconnaissance de la violence quotidienne, moins spectaculaire.

La violence à l'école a fait l'objet en France de plusieurs tentatives de recensement. Ces tentatives diverses permettent en partie seulement de connaître l'importance du phénomène. Elles manquent surtout d'un suivi satisfaisant qui permettrait d'en situer l'évolution de manière fine, même si de grandes tendances peuvent être mises en évidence.

La première tentative de recensement de la violence à l'école en France est celle de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, à la fin des années soixante-dix. Ces rapports, coordonnés par G. Tallon, datent de juillet 1979, sur la violence dans les collèges, et de septembre 1980 sur les lycées d'enseignement professionnel. Ces chiffres seront encore ceux qui seront produits dans la note de l'Inspection Générale, signée Marc Rancurel, en mai 1992 (MEN/IG, 1992). C'est dire toute leur importance, mais aussi le vide statistique qui les suivra longtemps. Dans un entretien de 1994 Marc Rancurel (IHESI, 1994, p. 63 *passim*) précise que l'Inspection Générale s'était auto-saisie du problème, lançant de sa propre initiative les enquêtes de 1978 et 1979, qui aboutissent aux rapports Tallon. Le phénomène, d'après Rancurel, est apparu dans les établissements à partir de 1975. Ce sont les visites dans les établissements et les déclarations des chefs d'établissement qui ont alerté l'Inspection Générale à la Vie Scolaire (I.G.V.S.). Le sondage réalisé a porté sur les crimes et délits, mais également sur certaines formes d'autoviolence et de refus de l'institution :

- atteintes aux biens (vols d'effets et de matériel, vols à l'extérieur par des élèves, rackets, déprédations) ;
- agressions contre les personnes (bagarres entre élèves dans l'établissement et à sa porte, agressions verbales et physiques contre adultes, problèmes sexuels, toxicomanie) ;
- autoviolences (suicide) ;
- absentéisme.

Voici les chiffres principaux relevés par l'I.G.V.S. il y a donc maintenant 30 ans :

Pour les collèges 80,5 % des établissements de l'échantillon connaissent des déprédations dont près de la moitié est grave. Les vols d'effets se trouvent partout (100%) et les vols de matériels sont fréquents (63,5 %). 88 % des collèges sont au courant de vols commis à l'extérieur. 58,5 % des collèges connaissent le phénomène du racket, jugés graves deux fois sur trois. Dans 39 % des établissements on note des bagarres entre élèves à l'intérieur des établissements et dans 51 % à sa porte. Les agressions contre les adultes, présentes dans 44 % des établissements sont verbales plutôt que physiques. Dans 46,3 % des collèges de l'échantillon sont mentionnées des tentatives de suicide, et sont mentionnées à 27 % des problèmes sexuels et à 19,5 % des problèmes de drogue. L'absentéisme quant à lui « s'établit à une moyenne de 4 % du temps scolaire utile » avec un maximum de 6,7 % dans le sixième de l'échantillon.

Pour les lycées professionnels les atteintes aux biens sont aussi prédominantes : déprédations (84 %), vols au détriment des élèves (100 %), ou de l'établissement (59 %) et à l'extérieur (82 %). Le racket apparaît plus bénin. Les agressions contre les personnes sont le plus souvent des bagarres à la porte de l'établissement, plus présentes en Lycée Industriel. Les agressions contre les adultes sont verbales (73 %), peuvent les toucher dans leurs biens (17 %) et leurs personnes (10 %). L'IGVS met également en évidence problèmes sexuels (14 %), problèmes de drogue (22 %), tentatives de suicide (41 %) et fugues (74,5 %). Le taux d'absentéisme se situe à 7,6 % en moyenne.

Les rapports Tallon fournissent donc des indications intéressantes pour un état des lieux à la fin des années soixante-dix. Cependant les rapports Tallon ne suffisent pas à prendre la pleine mesure de l'ampleur réelle du phénomène. Structurellement d'abord, leur échantillon est constitué très consciemment « d'établissements *a priori* à problèmes ». On ne peut donc savoir ce qu'il en est de l'ensemble des établissements scolaires. C'est cette limitation d'ailleurs qui fait dire à l'I.G., malgré des chiffres tout de même assez inquiétants sur les établissements sondés, que « *le phénomène de la violence dans les établissements scolaires n'est pas aussi étendu qu'on pourrait le craindre* ». Ensuite, ce qui est ici quantifié est d'une part ce qui est vu par les adultes, généralement les chefs d'établissements, avec tous les risques de dissimulation à l'administration que cela comporte, d'autre part ces actes ne recouvrent qu'une partie du phénomène. Enfin, la présence de faits violents ne dit rien sur la fréquence de ces faits : violence quotidienne ou fait exceptionnel ?

Suite à une lettre de mission qu'Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, adresse au doyen de l'Inspection Générale en juillet 1982, l'Inspecteur Général Marc Rancurel prend en charge le dossier. Cependant Marc Rancurel avoue son échec en ce qui concerne la quantification du phénomène : ces phénomènes sont trop masqués, il y a comme une honte à en parler (*loc. cit.*). À tel point, dit-il, qu'en 1983 il a lui-même « échoué à en savoir plus ». Il avait souhaité lancer une étude de cas dans chacune des vingt-huit académies, mais « le fait qu'(il) n'ait pas réussi à organiser ce travail est tout de même très révélateur » d'un tabou ancien.

En 1993-1994, au lendemain de la circulaire Lang-Quilès-Glavany (Circulaire n°92-166 du 27 mai 1992) une tentative de recensement est mise en place. Des fiches, complétées sous la direction des chefs d'établissement, doivent remonter auprès des autorités académiques.

L'Inspection Générale ayant mis en place une procédure de recueil de ces données, publie un nouveau rapport : *La violence à l'école, État de la situation en 1994, Analyse et recommandations (MEN/IGEN, Fotinos, 1995)*. Là encore, malgré un net progrès, les chiffres sont partiels, puisque ne portant que sur « deux exemples » : l'Académie de Paris et le département de la Seine-Saint-Denis. Le principe d'un observatoire par Académie est acquis mais l'Inspection Générale précise que « l'élaboration et l'emploi de ces outils sont très récents et que l'utilisation de leurs résultats doit être particulièrement prudente », en particulier à cause des phénomènes de rétention de l'information. La difficulté de remontée des informations est grande, et l'I.G. semble ne disposer que des chiffres d'académies particulièrement sensibles. Le rapport livre les chiffres suivants : parlant de « certaines académies dites sensibles » il est précisé que « pour ces académies le nombre d'incidents enregistrés en cours d'années 1993 tourne en moyenne autour de 200 ou 300 par an ». 200 à 300 incidents par an mais dans combien d'académies ? Et qu'en est-il des académies non-sensibles ? Quelques chiffres, malgré tout : dans l'Académie de Paris, sur 273 000 élèves, entre le 1^{er} septembre 1993 et le 7 avril 1994, 215 incidents scolaires ont été enregistrés ; 75,5 % dans les collèges, 15,5 % dans les L.P., 9 % dans les L.E.G.T. 30 % dans les salles de classe, 20 % dans les cours de récréation, 14 % devant l'établissement, 10 % dans les couloirs. Les personnes concernées sont les élèves (90,5 %), les enseignants (20,5 %), 5 % d'autres personnels, 4 % des parents, 18,5 % des jeunes extérieurs. Dans 58 % des cas il s'agit de violence physique, dans 35 % d'agression verbale, dans 12 % de vols, dans 6 % de racket et enfin dans 16 % des cas de dégradations. En Seine-Saint-Denis, sur 293 000 élèves, 241 incidents graves ont été enregistrés, dans 170 établissements dont 103 collèges (60,6 %) et 17 écoles (12,1 %). La nature de ces incidents est la suivante: vols (10,8 %), dégradations (15,3 %), menaces graves (12,9 %), agressions physiques (20 %), agressions entre élèves (12 %), incursion d'éléments extérieurs (5,4 %), incendies (13,7 %), agressions avec armes (8,3 %), violences sexuelles (1,6 %). Malgré leur caractère incomplet, ces chiffres nous livrent d'intéressants enseignements : la confirmation que le collège est le premier concerné par la violence, avec une moyenne de 68 % des délits, la relative faiblesse des incursions extérieures, qui sont loin d'être majoritaires. Surtout, et une nouvelle fois, que dire de ces chiffres hors d'une série longue sur plusieurs années qui seule leur donnerait sens ?

En parallèle, en 1993, une vue d'ensemble de la violence pénalisée à l'école a été tentée par le ministère de l'Intérieur. Grande avait été la surprise de la Direction Centrale de la Sécurité Publique, qui s'attendait à un nombre important d'agressions commises à l'encontre des établissements, des professeurs ou de leurs élèves. Pourtant « *les chiffres recueillis semblaient en réalité relativement modérés* ». Un calcul simple (Debarbieux, 1996) montrait ainsi que le risque de victimation pour les élèves était très faible : 1999 faits recensés en 1993 pour 14 millions d'élèves et étudiants, soit un rapport de 0,014 %, et pour les personnels 4 674 faits pour 1 108 000 personnes soit un rapport de 0,4 %, chiffre d'ailleurs grossi car il comporte les dommages contre les locaux et les institutions (dont le vol de matériel).

Devant la faiblesse évidente de ces recensements, c'est l'Éducation nationale qui a eu le mérite de tenter de systématiser le décompte des violences. Sans entrer dans le détail, il y a eu au moins cinq outils différents utilisés entre 1994 et 2009 : fiches de l'IG jusqu'en 1995, relevés « phénoménologiques » entre 1995 et 1998 (degré de gravité estimé par les chefs d'établissement, pas d'enfermement dans une définition *a priori*, d'où un grand erratisme dans les réponses), signalement en fonction de qualifications pénales entre 1998 et 2000 (ce qui n'est pas aussi simple qu'il y paraît et laisse de côté des violences plus ordinaires), renseignement à l'aide d'un logiciel (SIGNA) jusqu'en 2007 concernant en principe tous les établissements, et enfin SIVIS sur un échantillon d'établissements. Quelles que soient la qualité et les défauts de ces outils on comprendra qu'il n'est pas aisé d'en tirer une image fiable d'une évolution possible de la violence : ce ne sont ni les mêmes faits qui sont recensés ni les mêmes outils qui sont employés. La série la plus fiable, en attente de séries plus longues avec SIVIS - qui mériterait d'être élargi - est produite par SIGNA, et permet cependant de relever quelques faits saillants : de l'aveu même des recensements ministériels en 2006 « la proportion d'incidents ayant pour victime un personnel augmente pour la troisième année consécutive ». Il existe une augmentation considérable des incidents touchant les enseignants (+ 7 % en un an), mais aussi en plus longue durée les personnels emblématiques de l'ordre au quotidien : CPE et personnels de surveillance (+ 25 % par rapport à 2002/2003). La violence la plus préoccupante est le produit d'une véritable identification collective anti-scolaire de certains groupes d'adolescents. La concentration des incidents dans un nombre relativement réduit (6 %) d'établissements (collèges et LP principalement, en Zone d'éducation prioritaire généralement) est également avérée par ces statistiques. De même qu'est confirmé la faible importance quantitative des violences intrusives.

Ces tendances sont globalement les mêmes que celles qui sont relevées par des enquêtes d'équipes de chercheurs universitaires. Cependant, les chiffres signalés par les administrations sont loin d'être suffisants. On sait en effet que les statistiques officielles de la délinquance et de la violence cachent un « chiffre noir » entre faits signalés et victimations subies. Il ne s'agit pas souvent d'une volonté de cacher les problèmes, mais plutôt d'une conséquence de la peur et de la culpabilité ressenties par les victimes qui ne témoignent pas spontanément. C'est particulièrement vrai pour la victimation subie par les élèves bien plus mal connue par les adultes. Les critiques portant sur le mode de recensement par l'administration sont bien connues. Nous ne les rappellerons que brièvement. La critique la plus importante est sans doute que les statistiques administratives minorent le nombre d'incidents et le nombre de victimes. Prenons simplement un exemple : celui du racket. Dans un état fourni en 2006, l'administration signale 1 530 rackets ou tentatives et extorsions de fonds dans les collèges et lycées. La proportion approximative ² d'élèves victimes de vol avec extorsion serait donc de 0,028 % des 5 418 000 d'élèves des établissements secondaires français. Or, toutes les enquêtes de victimation montrent combien ce chiffre sous-estime la réalité : la fourchette oscille selon les enquêtes entre 6,3 % (*dernière enquête nationale de Debarbieux & Montoya, chiffres 2004*), 4,3 % (*enquête dans le département du Doubs, Carra & Sicot, 1997*) et 3,4 % (*enquête ESPAD, Choquet et alii, chiffres 2003, publication 2005*).

Pour mieux connaître cette expérience victimaire, se sont développées des enquêtes dites de « victimation », qui consistent à demander à un échantillon de la population concernée ce qui a été éventuellement subi. Plus qu'une connaissance de la « délinquance enregistrée », qui mesure les représentations et les activités des institutions, l'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié, au lieu de focaliser les recherches sur les agresseurs (Zauberman & Robert, 1995). Le principe même en est très simple : il s'agit de demander à un échantillon de population donnée ce qu'elle a subi comme acte de violence, de délinquance. Ces enquêtes permettent de montrer l'écart entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies. En France l'enquête d'Horenstein & Voyron-Lemaire (*in Charlot & Emin 1997*) sur les enseignants victimes - enquête qui n'est cependant pas une enquête de victimation - a concerné 269 enseignants agressés, l'étude de victimation de Carra et Sicot (1996) a concerné 2 855 élèves. Les recherches de l'OIVE ont concerné plus de 30 000 élèves en France. L'enquête du Doubs n'a pas été dupliquée, à l'inverse de l'enquête de l'OIVE, qui a été prolongée en 1998, 1999 et 2003 en ce qui concerne les collèges et en 2000 et 2003 en ce qui concerne les écoles élémentaires. Une partie de l'enquête ESPAD (*European Survey Project on Alcohol and other drugs*) comporte également des informations sur les victimations subies par les élèves de l'enseignement secondaire. Elle a été passée en France en 2003 sous la responsabilité d'une équipe de l'INSERM (Choquet, Hassler & Morin, 2005). Elle peut donc en partie être assimilée à ce type d'enquêtes.

... (2) *Il peut y avoir en effet des rackets perpétrés sur plusieurs élèves et des élèves peuvent être plusieurs fois signalés comme victimes.*

L'enquête de Carra et Sicot a comptabilisé 23,7 % d'élèves se déclarant victimes de vol, 15,6 % de coups, 9,7 % de racisme, et 4,3 % de harcèlement et agressions sexuelles. Dans les chiffres officiels français ces diverses catégories ne dépassent jamais un risque de 0,3 % pour les élèves. Rappelons que ces chiffres concernent un département « ordinaire » et ne comprennent pas les zones les plus « sensibles » du territoire français, dans les banlieues urbaines les plus peuplées et les plus touchées par l'exclusion sociale. Les enquêtes de l'OIVE, qui ont portées sur des échantillons plus larges révèlent une proportion différente : ainsi (Debarbieux, 2006) sur un échantillon de 6 775 élèves interrogés dans la dernière enquête large de cette équipe les proportions d'élèves victimes sont les suivantes : victimes de racket : 6,3 % des élèves, déclarent avoir été frappés : 24,2 %, victimes de violence verbale : 73,2 % et de racisme 16,7 %, ont été « volés » 46,3 % des élèves. Surtout 10 % des élèves interrogés déclarent avoir été victimes de 4 à 5 types de victimations différentes, ce qui est une estimation de l'importance des élèves « multivictimes », proportion très proche de la moyenne des élèves victimes de « bullying » en Europe.

Les différentes enquêtes de l'OIVE en France ont révélé depuis une dizaine d'années quelques tendances lourdes : stabilité dans les écoles primaires, stabilité moyenne en collège mais avec une forte dégradation dans les établissements les plus populaires, forte augmentation dans ces derniers établissements des violences « antiscolaires ». Au delà de la « violence » c'est le climat des établissements populaires qui s'est fortement dégradé - climat dont les principaux travaux sur la question (par exemple Gottfredson, 2001, Astor et Benbenishty, 2005) ont montré le lien avec la victimation et la délinquance.

Les évolutions perceptibles à travers les enquêtes de l'Éducation nationale ou les enquêtes de victimation de l'OIVE semblent tenir en quatre points essentiels pour la compréhension du phénomène :

- La stabilité des formes courantes de violences scolaires comme « péri-délits » au quotidien.
- Une évolution quantitative notable socialement inégalitaire.
- L'augmentation préoccupante des violences contre les personnels dans un nombre limité d'établissements.
- Le caractère plus collectif de cette violence depuis une dizaine d'années.

Les chiffres français montrent une concentration de la violence dans les établissements de l'éducation prioritaire et une aggravation de cette violence dans ces mêmes établissements. Ainsi, d'après l'Éducation nationale, le nombre de signalements a progressé de 7 % dans les ZEP et a baissé de 2 % hors de ces zones en 2006. Les enquêtes de victimation de l'OIVE fournissent le même type de résultats. Pour résumer, le climat scolaire se dégrade avec l'augmentation de l'exclusion sociale - par exemple d'après ces enquêtes respectivement 17 % des élèves hors ZEP, 27 % des élèves en ZEP ordinaire, 30 % en collèges sensibles se plaignent d'une mauvaise relation aux enseignants. Le sentiment d'insécurité augmente également : respectivement 16 % puis 34 % et enfin 37,5 % des collégiens perçoivent une très forte violence selon l'implantation sociale de leur établissement. Les victimations augmentent aussi avec cette classification : respectivement 5,3 %, puis 7,6 % et enfin 8,7 % des collégiens sont victimes d'un racket perçu plus dur à mesure qu'augmente l'exclusion sociale. Qu'on le veuille ou non, **la sociologie de la violence à l'école reste une sociologie de l'exclusion sociale**. Ce qui ne veut pas dire qu'elle n'existe pas dans les écoles de quartiers moyens ou favorisés, mais elle y est plus rare.

Ce qui a d'abord changé, et cela était décrit dès 1998-1999 dans les enquêtes de l'OIVE, concerne le caractère beaucoup plus collectif des agressions dans les établissements en difficulté. Les actes peuvent devenir plus violents parce que commis en groupe, et l'effet d'entraînement est important. Si environ 28 % des élèves victimes de racket interrogés par l'OIVE en 1994 jugeaient la violence très présente dans leur collège 43,5 % des victimes le pensent 10 ans plus tard : 15,5 % de plus. Il n'y a pas plus de victimes, et même plutôt moins, mais il y a un glissement des réponses des victimes vers les modalités les plus dures de la perception de la violence. Cela n'est pas du à un effet de mode ou de médiatisation qui dramatiserait la violence. Il n'y a pas ici de décalage entre faits et perception. Dans ce cas, en effet, la violence perçue devrait évoluer identiquement pour les élèves non victimes. Or il n'en est rien. S'il y a bien une légère augmentation de ce sentiment d'insécurité chez les non-victimes, celle-ci est très limitée : moins de 17 % des non victimes de racket pensaient la violence très présente dans leur collège en 1995, c'est le cas pour 19,5 % de ces non-victimes en 2003-2004, soit une augmentation très limitée de 2,5 %. L'augmentation du sentiment d'insécurité est d'abord liée à une augmentation de l'intensité des victimations pour un nombre plus restreint de victimes plus durement agressées. Il n'y a pas là de « fantasme d'insécurité ». Ainsi il semble que le racket est devenu plus collectif ou la persécution d'un élève par un petit groupe plus fréquente.

Ces observations sont tout à fait en accord avec ce que l'on sait de l'évolution de la délinquance des mineurs (Aubusson de Carvalay, 1997, Mongin et Salas, 1998, Lagrange, 2001) : ce n'est pas tant le nombre de mineurs délinquants qui augmente ni même la quantité de délits commis que la gravité de leurs actes, plus nettement violents. Ils sont plus violents souvent parce que commis en groupe et l'effet d'entraînement est important.

D'autre part, d'après le recensement 2005-2006 de SIGNA, « la proportion d'incidents ayant pour victime un personnel augmente pour la troisième année consécutive », et cela pour la plupart des types de personnels, notamment les enseignants. Le désordre scolaire s'exprime particulièrement dans une augmentation considérable des incidents touchant les enseignants (+ 7 % en un an), mais aussi en plus longue durée les personnels emblématiques de l'ordre au quotidien : CPE et personnels de surveillance (+ 25 % par rapport à 2002/2003). La dégradation du climat scolaire dans la relation aux adultes est patente dans les enquêtes de l'OIVE dans les établissements prioritaires, particulièrement sensibles, depuis plusieurs années. Pour être précis, le climat scolaire se dégrade avec l'augmentation de l'exclusion sociale – par exemple respectivement 17 % des élèves hors ZEP, 27 % des élèves en ZEP ordinaire, 30 % en collèges sensibles se plaignent d'une mauvaise relation aux enseignants. Cette aggravation différenciée du climat scolaire est très présente dans nos enquêtes lorsque l'on étudie le régime des punitions dans les collèges enquêtés : entre 1995 et 2003 le taux d'élèves ayant été punis en ZEP reste à une moyenne de 65 % alors qu'il chute de 66 % à 49 % hors de ZEP. C'est le signe d'une tension sociale persistante. L'évolution de la violence à l'école, tant en ce qui concerne les données de l'OIVE que les données ministérielles, laisse entrevoir deux traits saillants et complémentaires :

- 1 : le développement d'une « loi du plus fort » en groupe perpétrée contre ceux qui sont identifiés comme « faibles » (sur des critères d'appartenance locale, de réussite scolaire, d'appartenance communautaire bricolée, y compris ethnique (Debarbieux, 2002, Rubi, 2005).
- 2 : L'aggravation d'une violence anti institutionnelle construite contre entre autres l'école, ses locaux, ses personnels, violence de groupe qui a une forte visée identificatrice dans les groupes de pairs délinquants. Cela n'a plus rien à voir avec la violence « anomique » décrite naguère : cette violence fait du groupe contre l'école.

Statistiques administratives et enquêtes de victimation livrent une vision cohérente et préoccupante de l'évolution de la violence en milieu scolaire en France dans un nombre restreint d'établissements. Malgré un ensemble important de « plans » ou de « mesures » cumulés sur plus de 15 années celle-ci semble continuer de s'aggraver dans une partie des établissements de l'éducation prioritaire, malgré des réussites locales indéniables. Il ne s'agit pas ici de simples « troubles de comportement » nécessitant des programmes individualisés, ce que la violence est parfois. Il s'agit prioritairement d'une véritable identification collective antiscolaire de certains groupes d'adolescents, ce qui rend tout traitement uniquement individuel illusoire.

De plus des formes nouvelles de violence sont apparues depuis quelques années, encore mal quantifiées mais que des enquêtes en cours par l'OIVE permettent d'approcher partiellement : ce que l'on nomme généralement le « cyber-harcèlement » où règnent les rumeurs propagées sur internet, les mails injurieux, les SMS diffamatoires, la diffusion de photos intimes, les blogs « anti-profs », un sexisme affirmé ou encore des formes liées au « *happy slapping* ». On notera par exemple qu'une enquête partielle menée en Gironde et qui s'étend actuellement à la France entière et à un projet international (Blaya et Debarbieux, 2009) montre que dans les limites de cet échantillon restreint mais composé de collégiens de toutes classes sociales 15 % de ceux-ci environ disent souffrir de mails injurieux et 2 % auraient été victimes de « *happy slapping* ». Divers témoignages recueillis à cette occasion montrent aussi comment les jeunes filles peuvent voir diffuser des photos intimes contre leur volonté sur les réseaux sociaux. Il y a là sans aucun doute des changements majeurs à prendre en compte, et qui sont nettement moins liés à une quelconque inégalité sociale.

Mieux mesurer ces changements nécessite cependant de compléter les instruments utilisés pour ce faire. Croiser les données fournies par les directeurs et principaux avec des données fournies par des enquêtes de victimation (voire de délinquance autorélevée) apparaît nécessaire, pour obtenir une vue d'ensemble plus précise. Au-delà du rôle pionnier joué par des équipes universitaires l'enjeu d'une enquête de victimation nationale régulière en milieu scolaire serait de dépasser les exagérations ou les négations de la réalité, qui sont les plus mauvais guides possibles de l'action publique. L'expérimentation de cette enquête réussie par la DEPP et les services de l'éducation nationale avec l'aide de l'OND et de l'OIVE est en ce sens certainement à conforter et généraliser. De même l'extension de l'échantillon de l'enquête SIVIS, pour assurer une représentativité départementale, permettrait de pallier à l'insuffisance actuelle de données nécessaires pour un pilotage territorial.

II. RÉGLEMENT INTÉRIEUR, PUNITIONS ET SANCTIONS

Le règlement intérieur participe de la création d'un milieu éducatif donc de l'élaboration d'un climat propice à l'étude.

Il possède une double dimension : éducative et administrative. Il définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire. Texte à dimension éducative, il doit néanmoins être conforme aux textes juridiques supérieurs. La règle ne se limite pas à l'éducation des élèves et sa non observation est de nature à être sanctionnée.

Le règlement intérieur répond à un double objectif : 1/ Fixer les règles d'organisation de l'établissement et 2/ Après avoir procédé au rappel des droits et obligations de chacun, déterminer les conditions dans lesquelles ces droits et obligations s'exercent.

C'est au chef d'établissement qu'il appartient de conduire l'élaboration du projet de règlement intérieur qui doit être lisible par tous et faire l'objet d'un large consensus. Chacun des membres de la communauté scolaire doit être convaincu de l'intangibilité de ses dispositions et de la nécessité d'adhérer aux règles définies.

Ce travail s'effectue au sein des instances participatives de l'établissement : réunion des délégués des élèves, conseil de la vie lycéenne, commission permanente. Le règlement intérieur fait l'objet d'une délibération du conseil d'administration. C'est un document « vivant » qui s'éprouve par la pratique et suppose une évolution. Il fait l'objet d'un vote tous les ans.

2.1. L'évolution du règlement intérieur

Le règlement intérieur a évolué avec le temps, essayant de s'adapter aux évolutions de la société et surtout à la massification de l'accueil d'élèves adolescents notamment au collège.

Les règles qui fixent les droits et devoirs des élèves ont donc changé au cours du temps. Depuis plus de vingt ans, l'Éducation nationale s'est employée à définir la place de l'élève dans le système scolaire, en fixant ses droits, calqués sur ceux du citoyen dans une démocratie.

Peu à peu, les lycéens, puis les collégiens, vont ainsi prendre part à la vie de l'établissement en étant associés à son fonctionnement. Pour cela, il faudra écouter leur voix dans les conseils et, évidemment, les former.

On peut distinguer plusieurs grandes étapes.

1. La loi du 10 juillet 1989 : participation des élèves à la vie institutionnelle du lycée. L'élève est reconnu : « sans élèves, il ne peut y avoir d'établissement scolaire ». Ils deviennent des partenaires, ont des droits, siègent dans les conseils et commissions. Ils sont associés à la vie de l'établissement et ont des représentants élus, les délégués. L'élève en tant que tel devient un interlocuteur.

2. Le décret du 18 février 1991 : qui reconnaît de véritables droits aux élèves : liberté d'association, de réunion, de presse. Ces libertés ont pour but de les préparer à leur vie de citoyen. En ce qui concerne les devoirs, les élèves doivent respecter les personnes et les biens, les personnels, les principes de laïcité et de tolérance et renoncer à la violence. Ils se doivent, enfin, de suivre avec assiduité les enseignements dispensés à leur intention.

3. La réforme des lycées du 5 octobre 1998 : propose, dans un cadre expérimental, la participation des élèves à la vie lycéenne en mettant en place **un conseil de la vie lycéenne** qui participera à toutes les réflexions portant sur la vie dans l'établissement et le travail scolaire. Cette instance permettra au conseil d'administration de mieux prendre en compte les attentes des élèves.

4. L'heure de vie de classe apparaît, elle permet au professeur principal d'échanger régulièrement avec ses élèves ou tout membre de l'équipe.

5. Le 27 mai 1999, l'instruction civique devient l'ECJS. L'éducation civique, juridique et sociale vise à l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie. Pour une meilleure compréhension du monde contemporain, des thèmes de société et d'actualité sont abordés lors de débats argumentés.

6. Le décret du 13 juillet 2000 reconnaît le Conseil de la vie lycéenne (CVL). Ses attributions sont fixées, son mode d'élection précisé. Mais le décret du 13 juillet 2000 est également, et ce pour la première fois ouvertement, le premier texte précisant « l'organisation des procédures disciplinaires » : les élèves sont considérés comme des citoyens : on leur demande de participer activement à la vie de la communauté éducative et, en cas de faute, les punitions et sanctions sont codifiées et hiérarchisées et s'appuient désormais sur le droit, non plus celui de l'école mais celui en vigueur dans notre système juridique.

2.2. Le règlement intérieur de l'EPL aujourd'hui

Le règlement intérieur a pour objectif de permettre une réflexion sur l'organisation de la vie collective au sein des établissements et, plus particulièrement, une harmonisation des procédures disciplinaires.

Il doit permettre, d'une part, de mieux tenir compte de la diversité et de la gravité des manquements des élèves et, d'autre part, de mettre en évidence la complémentarité des rôles éducatifs joués par les personnels au sein des établissements.

Concernant les procédures disciplinaires, il s'agit de mieux diversifier les réponses en matière de punitions et de sanctions, d'inscrire ces réponses dans un processus éducatif et de les fonder sur les principes du droit.

Un règlement intérieur d'établissement se compose, en général, de trois parties :

L'ORGANISATION DE L'ÉTABLISSEMENT

- Entrées et sorties de l'établissement
- Horaires et séquences des cours
- Traitement des retards
- Traitement des absences
- Dispositions particulières aux élèves majeurs
- Restauration scolaire et hébergement
- Organisation des déplacements, sorties pédagogiques et voyages scolaires

LES RÈGLES DE VIE DANS L'ÉTABLISSEMENT

Tout élève a droit au respect de son intégrité physique, de son opinion, de son travail et de ses biens et se doit donc de manifester le même respect vis-à-vis d'autrui. Tout membre de la communauté scolaire est soumis au strict respect des principes fondamentaux de neutralité politique et de laïcité.

Les droits des élèves

- Le droit d'expression collective.
- Le droit de réunion après autorisation du chef d'établissement.
- Les publications rédigées par les élèves.
- Le droit d'association reconnu à tous les élèves majeurs.

Les obligations des élèves

- Assiduité et ponctualité.
- Justification de l'identité de l'élève par le biais du carnet de correspondance.
- Tenue vestimentaire.
- Matériel scolaire.
- Accomplissement des travaux.
- Présence aux contrôles et examens de santé.

Les interdictions formelles (fumer, consommer de l'alcool ou des stupéfiants, utiliser ou introduire des objets ou produits dangereux)

Les règles relatives à la sécurité des personnes et des biens (prévention des risques, notamment en matière d'incendie, accidents, intrusions)

LA MISE EN ŒUVRE DE LA DISCIPLINE

- Les mesures d'encouragement.
- Les punitions scolaires.
- Les sanctions disciplinaires.
- Les mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement.

Le règlement intérieur engage l'établissement et tous ses personnels. Pour leur part, les familles et les élèves attestent en avoir pris connaissance en signant le règlement intérieur. L'engagement à en respecter les termes est pris lors de l'inscription dans l'établissement.

2.3. Sanctions et punitions dans le règlement intérieur

Le règlement intérieur doit être exhaustif quant aux punitions et sanctions applicables. Il ne peut être prononcé de punitions ou de sanctions non prévues au règlement intérieur.

A) Les principes

La procédure disciplinaire ne doit pas ignorer les principes généraux du droit :

- **Respect de la personne de l'élève et de sa dignité** : « sont proscrites toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves » (*arrêté du 5 juillet 1890*).
- **Principe du contradictoire** qui instaure un dialogue avec l'élève avant toute décision disciplinaire, a fortiori dans le cas d'un conseil de discipline.
- **Motivation de la sanction.**
- **Principe de proportionnalité de la sanction à la gravité du manquement à la règle.**
- **Principe de l'individualisation de la sanction qui ne peut être collective.**

B) Sanctions et punitions

Une première distinction, dans les textes, est faite entre punition scolaire et sanction disciplinaire.

a) Les punitions scolaires sont prononcées par les personnels de direction, d'éducation et les enseignants.

Elles consistent en :

- inscription sur le carnet de correspondance ;
- excuse orale ou écrite ;
- devoir supplémentaire ;
- retenue ;
- exclusion ponctuelle du cours, justifiée par un manquement grave. Elle doit rester exceptionnelle.

b) Les sanctions disciplinaires relèvent de manquements graves au règlement intérieur.

Elles concernent les atteintes aux personnes et aux biens ou les manquements aux obligations.

L'échelle des sanctions est la suivante :

- avertissement,
- blâme,
- exclusion définitive.

Le conseil de discipline est convoqué par le chef d'établissement dans des cas graves tels que des violences en paroles ou en actes, des vols, des incitations à enfreindre la loi.

Le verdict peut être l'exclusion définitive, assortie ou non d'un sursis.

L'élève est réinscrit dans un collège ou lycée voisin, dans un délai de quinze jours à un mois. L'appel est possible auprès du recteur.

c) Perception des punitions et sanctions par les collégiens

L'Observatoire international de la violence à l'école a interrogé 11 318 collégiens entre 1999 et 2003.

Sur 11 318 collégiens, 66 % déclarent avoir été punis.

- Concernant les punitions, les colles représentent 39 % et les pensums (en fait, des lignes à copier) 29 %. Arrivent ensuite les mauvaises notes, devoirs collectifs et exclusions de classe.
- Ce sont les professeurs les principaux punisseurs à 56 %, puis les surveillants (11,5 %), les CPE (9 %) et la direction (8 %).
- La fréquence de la punition : on constate l'existence d'un noyau « surpuni » d'un peu moins de 20 % des élèves (ils ont fait l'objet de cinq punitions, voire plus).
- Pour 30 % des collégiens, la punition n'est pas juste
- Plus on est puni, plus on trouve cela injuste. Le sentiment anti scolaire s'en alimente.
- Les « surpunis » sont repérés par le CPE ou le chef d'établissement qui, à leur tour, les punissent plus que les autres.
- Les « surpunis » sont beaucoup plus souvent renvoyés de la classe ou de l'école que les autres.

Selon une enquête du CREDOC, parue dans le magazine OKAPI en février 2005 : « les punitions au collège : le point de vue des collégiens » :

- Près du tiers des collégiens ne savent pas ce que le règlement intérieur prévoit en matière de punitions.
- Seul un tiers des garçons n'a pas été puni. 91 % des 11-15 ans, filles ou garçons, déclarent que les garçons sont plus souvent punis que les filles.
- Les motifs de la dernière punition :
 - plus du tiers des punis parlaient alors que le professeur demandait le silence
 - près du quart des punis le sont pour devoirs non faits ou non rendus dans les temps
 - les insultes, injures, comportement sur un autre élève concernent 11 % des élèves punis, surtout des garçons.

- Les parents sont généralement informés des punitions par le carnet de correspondance ou par le collégien lui-même, mais pas toujours. On note une certaine rétention d'information de la part des élèves déjà punis, particulièrement les garçons, du niveau 5^{ème}/4^{ème}.
- « Pour les collégiens, la punition³ la plus grave et la plus efficace pour changer le comportement d'un élève est l'exclusion temporaire du collège. L'exclusion définitive, perçue comme grave, est en revanche peu efficace ».
- Les collégiens sont assez partagés sur l'efficacité des heures de retenue. Les inscriptions sur le carnet de correspondance ou les « lignes » sont perçues comme inefficaces.
- Les trois quarts des élèves interrogés considèrent « que les enseignants qui ont le plus d'autorité sont ceux qui n'ont pas besoin de punir ».

À notre connaissance, l'opinion des lycéens n'a pas fait l'objet d'enquêtes similaires.

d) Application des punitions et sanctions par les enseignants et les personnels d'éducation

En parcourant les punitions et les sanctions, on constate que **leur application est souvent maladroite**, toujours incomplète et l'adhésion consensuelle des adultes sur le terrain rarement de mise. Les législateurs ont parfois oublié que le respect de la loi dans l'instruction d'une plainte est difficilement applicable par un personnel scolaire, plus habitué à « la punition exemplaire » et rapide qu'à une procédure progressive et équilibrée.

1. Qu'en est-il, en particulier, de l'application des principes ?

On constate que **le principe du contradictoire n'est que rarement appliqué**. Mal perçu par les enseignants, il est responsable de tensions au sein des équipes ou avec le chef d'établissement. Entendre un élève sur les faits qui lui sont reprochés et écouter ses arguments est considéré comme une façon de l'excuser et de remettre en cause l'autorité de l'adulte qui a dénoncé l'acte.

Ce dialogue nécessaire passe souvent à la trappe, le risque étant d'affaiblir le sens de la sanction qui sera prononcée ensuite et de renforcer le sentiment d'injustice. De nombreux appels de décisions de conseils de discipline dénoncent cette absence de dialogue avec l'élève coupable et avec sa famille.

La sanction est presque toujours motivée, mais moins fréquemment expliquée. Les adultes dans l'établissement ne prennent peut-être pas toujours le temps de rendre à la sanction toute sa valeur éducative par la parole. Il existe, par exemple, une confusion entre champ disciplinaire et champ pédagogique se traduisant par une baisse de note ou un zéro. Ceci rend impossible la motivation de la sanction puisqu'il s'agit d'une sanction qui ne dit pas son nom.

Le principe de proportionnalité de la sanction n'est pas toujours appliqué dans le cadre scolaire. Le règlement intérieur est élaboré pour l'ensemble des élèves et son application peut poser problème car les « déviants » sont presque toujours les mêmes (les élèves punis sont la plupart du temps des garçons, souvent récidivistes).

Le principe d'individualisation n'est pas toujours respecté (punitions collectives).

2. Punir au quotidien

C'est au niveau de la classe que l'on punit le plus.

L'inscription sur le carnet pose un réel problème car ce carnet, dit de correspondance, devient ainsi support d'une « peine ». Il devient donc outil de la punition et perd, dans l'esprit des élèves - surtout au collège - sa fonction de trait d'union établissement/famille.

On constate que l'excuse orale ou écrite, bien appliquée, peut permettre un début de dialogue et déboucher sur une réelle prise de conscience du manquement à la règle. L'excuse écrite donne du temps à ce processus.

Le devoir supplémentaire, assorti ou non d'une retenue, semble être un bon outil à condition que le travail demandé soit examiné et corrigé par celui qui l'a prescrit. En revanche, il semble que des lignes ou des textes à recopier sont encore trop souvent donnés alors même que cette punition est interdite par les circulaires officielles depuis longtemps. La retenue du mercredi après-midi a, en général, un effet positif.

... (3) On devrait plutôt parler de sanction

L'exclusion de cours est pratiquée massivement, entraînant frustrations et incompréhension. Contrairement aux textes, elle n'est pas exceptionnelle mais est, au contraire, devenue banale, à tel point qu'**elle participe au climat de violence dans l'établissement** (élèves qui traînent dans les couloirs, absentéisme perlé, dégradation des locaux...). Elle renvoie une image négative de l'élève qui, exclu, ne fait plus partie de la classe mais elle nuit aussi aux services de l'éducation qui donnent alors l'impression (mais est-ce seulement une impression ?) qu'ils ne peuvent gérer au quotidien un flux d'élèves non acceptés en cours pour les raisons les plus diverses allant de l'oubli de matériel (cahier, manuel, voire outils) au port de la casquette ou, enfin, à des transgressions beaucoup plus graves. Ainsi, on trouve parfois, au collège, l'équivalent d'une classe d'exclus par heure. Ceux-ci sont souvent, hélas, des habitués. Afin de favoriser une certaine paix sociale, les assistants d'éducation négocient parfois des « trêves » afin que cette « classe » particulière ne dérange pas trop la vie de l'établissement.

L'avertissement est souvent utilisé à tort en fin de trimestre, donc trop tard, lors des conseils de classe, pour sanctionner un comportement négatif ou l'absence de travail.

On peut considérer que certaines **décisions d'orientation** sont des sanctions non dites et, par là même, peuvent être assimilées à des violences institutionnelles.

Il est évident que si les questions qui portent sur « que sanctionne-t-on, qui sanctionne, avec quel objectif, comment s'y prend-on pour le faire et avec quels protocoles ? » ne sont pas clairement posées et si des réponses ne sont pas apportées à froid, les moments de crise seront difficiles à surmonter. **Donner aux punitions et aux sanctions une dimension éducative nécessite un travail préalable, une volonté de pilotage et de dialogue constante.**

Sanctionner de façon professionnelle en considérant l'acte, en mettant **à distance autant que faire se peut ses émotions**, nécessite d'être pensé collectivement et relève d'un projet construit où il s'agira de réfléchir à l'élaboration et à la mise en œuvre de sanctions éducatives tenant réellement compte des principes de légalité, du contradictoire, de la proportionnalité et de l'individualisation.

« La question de la sanction est au cœur de la pratique éducative car elle vient signifier à l'individu qu'il est l'auteur de son acte et lui en désigner les conséquences pour en rendre une célébration ou une condamnation » (O. Cadot).

2.4. Le conseil de discipline, sanction « à vertu exemplaire »

Le conseil de discipline n'est pas un acte banal, ni dans la vie de l'élève convoqué, ni dans la vie de ses membres (enseignants, parents, personnels, élèves, chef d'établissement).

Il y a d'abord, le rituel, toujours solennel, très proche de celui d'une cour de justice. Puis, ensuite, les débats peuvent y être particulièrement violents. Parfois, c'est pendant le déroulement du conseil de discipline qu'éclatent soit la vérité, soit les causes profondes de l'acte répréhensible pour lequel l'élève a été convoqué. Les témoignages sont aussi, souvent, d'une grande cruauté.

Pour certains, et pas seulement les parents ou l'élève, le conseil de discipline est un tribunal d'exception : en effet, on demande au chef d'établissement d'assurer l'instruction de l'affaire, en évitant les causes d'annulation, d'être l'avocat général et, en dernier lieu, juge du siège (sa voix compte double en cas d'égalité des votes des membres du conseil). Ne peut-on parler, à ce niveau là, d'une violence de l'institution ?

Certes, pour éviter les dérives, et permettre un déroulement serein, le ministère, les cellules juridiques des rectorats et même les syndicats des personnels de direction ont fourni aux chefs d'établissement des vadémécums d'une grande précision : certains incluent, même, des modèles pour les convocations, les décisions, le déroulé du conseil de discipline, etc....

Toutefois, on ne peut que constater que le « procès » n'est guère dans la culture des membres de l'Éducation nationale. La procédure de type juridique ne relève pas de la démarche d'éducation.

Le chef d'établissement convoque un conseil de discipline quand l'acte commis est grave : insultes ou coups sur un adulte de l'établissement, voire sur un élève, propos racistes, gestes déplacés à caractère sexuel et qu'il est nécessaire que la communauté éducative soit rassurée. Le coupable ne doit pas pouvoir jouir de l'impunité.

On peut aussi réunir le conseil de discipline pour d'autres raisons : absentéisme chronique, chantage en tous genres, racket, vols, dégradation de biens publics.

Réunir un conseil de discipline prend du temps. Mais surtout il doit être « exemplaire » : ce n'est pas seulement pour punir l'élève coupable, mais rappeler à tous qu'il n'y a pas de place pour ce genre de faute dans la vie quotidienne de l'établissement. Dans certains lycées ou collèges, la décision fait l'objet d'un affichage.

On pourrait penser qu'il existe une grande variété de sanctions prononcées en fonction des conditions de vie des établissements. Ce n'est pas le cas car, le plus souvent, la sanction finale est l'exclusion définitive.

L'élève exclu sera affecté dans un autre établissement, ce qui déplace le problème sans le résoudre. Remarquons qu'un accueil spécifique y est rarement mis en place.

III. LA FORMATION DES PERSONNELS DU SECOND DEGRÉ SUR LA PRÉVENTION DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Face à l'écart grandissant entre les valeurs prônées par la société et celles de l'école ainsi que la paupérisation de certaines familles, les professionnels ont à gérer de plus en plus fréquemment et de façon extrêmement préoccupante dans certains établissements scolaires des situations très complexes. Pour savoir analyser et affronter ces situations, il faut des lieux et des temps pour prendre du recul, acquérir des connaissances, échanger sur ses pratiques. Les actions de formation spécifiquement orientées sur les problèmes rencontrés sont pour ce, un temps privilégié et productif lorsqu'elles sont conçues par des formateurs au fait de la réalité du terrain.

En ce qui concerne la formation continue, les offres de formation sont d'une grande disparité selon les académies. Certaines académies probablement les plus touchées par la violence et/ou les plus vigilantes sur le sujet ont un nombre important de propositions dont les titres illustrent une expérience dans ce domaine. Pour d'autres académies, l'offre est beaucoup moins importante et surtout les libellés restent très généraux.

Les programmes de formation sur la prévention de la violence de six académies ayant une offre importante ont été analysés. Dans le peu de temps qui nous était imparti, l'objectif n'était **pas l'exhaustivité**, il s'agissait plutôt **de faire une typologie, en répertoriant les diverses entrées qui semblent significatives aux formateurs pour prévenir la violence à l'école**. Le parti pris a été de reprendre les libellés tels qu'énoncés dans les plans de formation spécifiquement ciblés sur la prévention de la violence à l'école.

3.1. Les thèmes abordés dans les actions de formation continue

Nous distinguerons les actions de formation qui :

- ne concernent que les personnels de l'Éducation nationale ;
- se font en partenariat avec d'autres institutions ;
- s'adressent aux parents ;
- s'adressent directement aux élèves.

A) Les stages « Education nationale »

Ces stages peuvent faire appel à des intervenants d'autres institutions mais, par en revanche, le public n'est constitué que de personnels appartenant à l'Éducation nationale. Les personnels incluent les enseignants, les personnels de vie scolaire, d'administration et les personnels Atos⁴. À côté des stages qui ne réunissent qu'une catégorie de personnels dans des plans de formation spécifique (chefs d'établissement ou enseignants ou Conseillers principaux d'éducation), il est à noter que les stages pluricatégoriels sont de plus en plus fréquents.

Les thèmes abordés dans ces formations peuvent se classer dans les trois domaines suivants :

- La posture des personnels.
- La construction d'un cadre éducatif commun cohérent.
- Les pratiques d'enseignement.

Cela signifie que ces trois domaines sont considérés par les formateurs comme étant susceptibles aussi bien de prévenir la violence s'ils sont maîtrisés par les acteurs (par exemple, connaissance sur l'adolescent) que de la provoquer s'ils ne sont pas maîtrisés (par exemple, si le collectif ne construit pas un cadre cohérent).

La plupart de ces thèmes sont présentés sous des modalités mixtes : conférences pour des apports théoriques puis des analyses de situations par petits groupes avec des méthodes interactives.

Dans les encadrés ci-dessous figurent des actions dont le thème ou les modalités d'organisation relèvent une certaine originalité.

a) La posture des personnels

Nous avons classé sous ce thème l'ensemble des offres qui visent à induire une posture déontologique et éthique des personnels.

Les formateurs proposent des activités ou des contenus qui permettent aux personnels de replacer la situation de l'institution scolaire actuelle dans un contexte historique, d'inscrire les problèmes rencontrés dans les évolutions sociétales contemporaines. L'objectif est d'insister sur les valeurs de l'école de la république sur lesquelles l'action professionnelle se fonde, d'acquérir des connaissances qui permettent à la fois et dans divers champs de mieux comprendre et d'avoir un regard **plus distancié par rapport aux problèmes rencontrés**. Pour ce, de nombreuses conférences ou interventions de formateurs ou d'universitaires sont proposées.

Les libellés ci-dessous correspondent aux offres telles qu'elles apparaissent. Les formulations utilisées sont donc significatives en elles mêmes. Un même stage peut évidemment revêtir plusieurs aspects, cette classification est un outil de lecture. Dans la réalité, ces diverses notions se complètent et s'interpénètrent. Cette recension ne vise pas l'exhaustivité mais illustre les conceptions actuelles qui orientent les actions de prévention sur la violence dans l'institution scolaire.

**Dans le champ de la sociologie*

- L'histoire de l'école, massification/démocratisation
- La montée de l'individualisme social et ses répercussions dans l'école
- La violence à l'école : son évolution, ses caractéristiques

**Dans le champ de la psychologie*

- Les difficultés d'apprentissage à l'adolescence
- La psychologie de l'adolescent
- La souffrance psychique des adolescents : de la plainte somatique à l'absentéisme scolaire
- Comportement à risque et souffrance de l'adolescent

... (4) Personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service, de santé et sociaux

- Conduites à risques, absentéisme et décrochage scolaire : mieux cerner les causes et les comprendre
- Mieux connaître l'adolescent pour mieux travailler avec l'élève
- La violence dans le rapport à autrui
- Anticiper, prévenir et dénouer les conflits
- Le repérage et la prise en charge des élèves en mal être
- Agressivité et violence des jeunes
- Ecoute de l'élève et relation d'aide

**Dans le champ des sciences de l'éducation*

- Autorité éducative et prévention de la violence
- Exercer une autorité éducative en classe
- Réfléchir à son style d'enseignement pour développer son autorité
- S'autoriser l'autorité
- Construire son autorité dans la classe en affirmant sa présence face aux élèves
- L'éthique et le droit
- La violence endogène de notre système
- Analyser ses pratiques professionnelles, vers une identité professionnelle réfléchie
- Analyser sa pratique pour prendre du recul (groupe de type Balint)
- La posture de l'enseignant peut-elle prévenir la violence ?
- Comment les pratiques pédagogiques en intégrant les compétences psycho-sociales améliorent-elles le climat et préviennent les comportements à problème ?

Analyser sa pratique professionnelle à partir de vidéos de classe : À partir de séquences de cours filmées en classe, le groupe commente les gestes et les pratiques professionnels. Les diverses manières de faire sont interrogées par les stagiaires en dehors de toute recherche de modèle : qu'est ce qui peut induire de la tension ou de la violence en classe, quelles attitudes ou quelles pratiques d'enseignement pour éviter ces tensions ? L'utilisation de vidéos de classe reste marginale dans la formation. Ceux qui l'utilisent pourtant prônent l'efficacité de ce support. Il semble que peu d'enseignants acceptent de se faire filmer dans leurs pratiques quotidiennes.

**La posture au sens plus physique du terme est aussi abordée :*

- La présence et la communication dans l'acte d'enseigner
- Comment se tenir en classe ?
- Comment poser son corps et sa voix pour que les élèves y perçoivent de l'assurance sans agressivité ?
- Position du corps, modulation de la voix, intonation. Debout, assis, occupation de l'espace classe, comment circuler dans sa classe ?

Le corps de l'enseignant et ses messages : Dans tous ces stages qui portent sur la posture physique, les connaissances sont principalement apportées par des techniques de jeux de rôle, de théâtre forum où sont mises en scène des situations et des pratiques professionnelles. Il s'agit de mettre en cohérence sa fonction statutaire, un travail de connaissance sur soi (estime et confiance suffisante en soi, réactivité personnelle face à certaines situations) avec des modalités de communication dans ses aspects verbaux et infraverbaux (attitudes physiques, regards, gestes, position dans l'espace, déplacements et distance).

b) La construction d'un cadre éducatif cohérent et donc commun

L'objectif de ces stages est de faire prendre conscience à l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire qu'il existe une responsabilité partagée de toutes les catégories professionnelles dans un établissement. L'élaboration d'une cohérence éducative et la création d'un cadre éducatif commun ne sont possibles que si toutes les composantes de l'établissement y réfléchissent et y adhèrent. Les propositions s'organisent autour de trois thèmes : l'amélioration du climat scolaire, les sanctions et punitions et l'anticipation et la gestion de crises.

**Améliorer le climat scolaire*

- Incivilité, violence : prévenir, gérer, traiter
- Prévenir les violences entre jeunes
- L'équipe de vie scolaire confrontée aux tensions
- Projet de vie scolaire et prévention de la violence
- Le règlement intérieur pour mieux vivre ensemble
- Gestion des conflits
- Les rituels éducatifs
- Comment lutter contre l'absentéisme et le décrochage ?
- Les jeux violents : comment les prévenir ?
- Le chef d'établissement face à des provocations, des violences
- Accompagner et soutenir les parents
- Renforcer le lien école-famille

Les stages de pédagogie institutionnelle : Les mouvements pédagogiques des Collectifs Européen des Equipes de Pédagogie Institutionnelle (CEEPI) travaillent l'apprentissage à la structuration d'un milieu consistant et contenant, où s'articulent exigence et souplesse. Il s'agit d'apports précieux pour la construction d'un cadre éducatif. Les CEEPI organisent des stages de formation payants pendant les congés scolaires. On peut s'étonner que ce courant dont de nombreux enseignants se réclament, il est vrai plus du premier degré que du second, ne soient pas plus présent dans les offres de formation du second degré.

**Sanctions et punitions*

- Le sens de la sanction, gradation des sanctions
- Les fonctions du conseil de discipline
- Sanctions éducatives
- Sanctions et alternatives à la sanction pour rendre les élèves responsables

**Réagir en situation de crise*

- Anticiper, gérer des situations de crise
- L'autorité du chef d'établissement et son exercice dans le cadre de la prévention de la violence
- Le chef d'établissement face à des provocations, des violences
- Le plan de prévention violence en établissement

Réagir à des événements inopinés dans la classe et dans l'établissement : Ce stage développe la capacité des professionnels à agir lorsqu'un événement imprévu vient perturber la classe ou la vie de l'établissement. Il s'agit d'une mise en jeu de situations professionnelles déstabilisantes et de la prise de conscience de ses réactions spontanées. Chaque sous groupe propose une scénette qui est ensuite jouée et travaillée avec le groupe. Ce stage se décline pour divers publics pluri catégoriel (enseignants et CPE) ou pour des publics spécifiques (enseignants et éducateurs en dispositifs relais) ou chef d'établissements ce qui permet d'adapter à chaque fois les situations travaillées aux problèmes parfois spécifiques rencontrés par les stagiaires.

c) Les pratiques de classe

La gestion de la classe au quotidien pose de plus en plus de problèmes. Il y a pléthore de libellés à ce sujet. On ne reprend qu'un seul par catégorie.

- Travailler en classe difficile : construire des réponses avec le groupe classe
- Comment gérer une classe avec des élèves qui bavardent, qui refusent le travail et sont violents
- Prévenir les incivilités dans la classe
- Gestion du comportement difficile d'élèves
- La gestion éducative de la classe
- Prévenir et gérer les phénomènes de violence et d'inappétence scolaire

Déconstruire des situations de violence : Des situations conflictuelles sont apportées par les formateurs. Il s'agit de travailler sur des situations qui ne sont pas des situations vécues directement par les enseignants afin qu'ils aient un peu de distance mais suffisamment proches de ce qu'ils vivent. Ainsi chacun est suffisamment impliqué pour solliciter ses expériences personnelles et suffisamment à distance pour ne pas être complètement envahi par l'émotion. Après la narration d'une situation violente, les stagiaires construisent une « courbe de température » représentant les tensions des différents protagonistes en fonction du temps. On peut ainsi repérer les différences de ressenti émotionnel des protagonistes, les seuils, les moments où des régulations auraient pu être possibles.

Tenue de classe : former les enseignants néotitulaires dans la conduite de leurs classes. Action sur les 1 600 néotitulaires d'une académie. Dans cette académie, 100 formateurs ont été identifiés et sensibilisés pour préparer une intervention face aux néotitulaires. Les thèmes abordés sont l'autorité, la gestion du groupe classe, les sanctions et les punitions. Modalités : une journée de formation en groupe de 20, alternant échanges d'expérience, analyse de situations vécues, apports en termes d'outils et d'attitude, travail sur un DVD. Dans certaines académies le nombre de néotitulaires est impressionnant. Des dispositifs de sensibilisation aux problématiques de la violence se font avec des grands groupes ou comme présentés ici par un déploiement d'un dispositif avec de très nombreux formateurs qui ont plus le profil d'accompagnateur.

Transmission des savoirs et tension dans la classe : Ce stage pose le problème des contenus de savoirs ou des pratiques d'enseignement qui peuvent induire des comportements de rejet voire de violence : l'évolution ou la reproduction en Sciences de la vie et de la Terre, l'histoire des pays colonisés, des modalités d'enseignement mettant inutilement les élèves en difficulté ou suscitant la moquerie des pairs. En ce qui concerne les contenus de savoirs, l'objectif n'est justement pas de les éviter mais de savoir comment les présenter.

B) Les stages partenariaux

Les principaux partenaires sont des membres de la Police, de la Justice, des collectivités territoriales. Le public est mixte : personnels de l'éducation Nationale et personnels des autres ministères ou collectivités. La conception des stages est élaborée en partenariat.

Les thèmes abordés :

- Du diagnostic partagé d'un établissement au plan de prévention violence
- Élaboration du diagnostic de sécurité
- Actualité juridique sur la protection de l'enfance.
- La politique de la ville et les programmes locaux de prévention
- Partenariat et prévention de la violence scolaire
- Politique et programmes locaux de prévention
- Concepts de signalement en terme juridique, le signalement au procureur, à l'institution
- Coopérer avec les partenaires de l'école, travailler en équipe autour du thème : justice, loi et école

- Travailler en partenariat pour mieux prévenir la violence
- Les conduites adolescentes problématiques (consommation d'alcool, de drogues, *happy slapping*, jeux violents, relations garçons/filles)
- Les agressions à connotation sexuelle

Formation des cadres de l'Éducation nationale aux problématiques de sécurité et de gestion de crise :

Formation organisée en partenariat entre l'Institut des Hautes Études de la Sécurité et de la Justice (INHESJ) et l'école supérieure de l'Éducation nationale (ESEN). Sur des sessions de 4 jours, les objectifs sont : l'acquisition d'une culture minimale en droit pénal et en droit administratif, la maîtrise du rôle des différents acteurs institutionnels de la sécurité, l'élaboration des diagnostics de sécurité, gestion de crise, mise en œuvre de stratégies de gestion de crise. Élaboration d'un scénario de crise fictive. Les cadres ainsi formés seront en charge au niveau des académies de construire des actions de formation notamment pour les personnels des équipes mobiles de sécurité.

Plan de formation pour les équipes des dispositifs relais :

Les dispositifs relais sont des structures pour les élèves en voie de déscolarisation encore sous obligation scolaire. Les élèves y effectuent des séjours qui vont de 8 semaines à une année scolaire selon les dispositifs. L'objectif est la rescolarisation, la reprise d'un cursus de formation. Les équipes sont constituées d'enseignants et d'éducateurs. Les élèves qui sont dans des dispositifs ont souvent des problèmes de comportement. Les plans de formation réunissent enseignants, éducateurs, partenaires sociaux autour des thématiques des adolescents difficiles, des conduites à risques, de l'équilibre socialisation/apprentissage dans les pratiques pédagogiques et éducatives, des difficultés d'apprentissage, du passage à l'écrit.

Avoir une communication efficace en situation de crise avec des professionnels de la presse :

Ce stage animé par un journaliste s'adresse à des chefs d'établissement et vise à les familiariser avec les conditions de travail des journalistes, leurs contraintes de travail, leur déontologie. La communication vers les médias en crise et hors crise, les différents réseaux de circulation de l'information sont abordés. Exercices de rédaction de communiqués et média training.

Les Diplômes Universitaires « Adolescents difficiles » :

Depuis 2002, dans le cadre de la circulaire Santé-Justice, relative à la prise en charge concertée des troubles psychiques des enfants et des adolescents en grande difficulté, sept diplômes universitaires « Adolescents difficiles » ont été mis en place à Paris, Marseille, Lille, Toulouse, Poitiers-Limoges et Bretagne-Pays de la Loire. Ces formations interprofessionnelles sont au service des politiques développées par les institutions intervenant auprès des adolescents les plus difficiles. L'élaboration et la mise en œuvre de chacune de ces formations sont assurées par un comité de pilotage qui comprend des représentants de chacune des institutions concernées : justice, Éducation nationale, santé, secteur de l'action sociale et de l'insertion, police et gendarmerie... Ces formations rassemblent des professionnels confirmés : psychiatres, pédiatres, médecins de ville, médecins scolaires, infirmiers, psychologues, travailleurs sociaux, éducateurs, magistrats, enseignants, chefs d'établissement, policiers, gendarmes, médiateurs sociaux, personnels de l'animation sociale, périscolaire, culturelle et sportive, personnels d'associations caritatives... Elles ont pour objet d'apprendre à travailler ensemble au carrefour de cultures professionnelles différentes, pour dans un cadre de partenariats ou de réseaux, conforter et développer les réponses des institutions qui reçoivent des jeunes dont la prise en charge résiste aux pratiques éducatives, pédagogiques et de soins les plus éprouvées.

C) Les actions visant les parents

- Rencontres thématiques ou « café des parents » dans des collèges ayant des problématiques de violence
- La mallette des parents ⁵

... (5) Voir la partie sur la famille

D) Les actions visant les élèves

Élèves médiateurs : formation à la médiation entre pairs : Une association « Génération médiateur » forme des enseignants en inter degré, pour qu'eux mêmes soient capables au sein des écoles et collèges de former leurs élèves. Cette formation comprend des activités autour des thèmes suivants :

- Une meilleure connaissance de soi et des autres dans un esprit d'affirmation positive.
- Une réflexion sur la violence qui nous entoure et sur notre propre violence.
- Observation et analyse des réactions habituelles face à la violence, face au conflit.
- Un travail sur soi pour admettre que l'autre peut avoir un point de vue différent du sien et avoir également raison !
- Apprendre à identifier les sentiments que l'on éprouve (et que l'autre éprouve) et à mettre des mots sur les émotions qui les ont fait naître. Apprendre également à ne pas confondre l'objet du conflit et la personne.
- Un apprentissage des techniques de communication pour permettre aux élèves de s'exprimer avec le moins d'agressivité possible et d'écouter l'autre en essayant de se mettre à sa place. Il s'agit ici de travailler l'écoute, l'attention et la reformulation.
- Former aux différentes techniques de médiation.
- Les élèves formés ont alors un rôle de médiateurs vis-à-vis de leurs pairs notamment durant les temps de récréation.

Actions sur des élèves en maternelle : Éviter les risques d'enkystement d'identifications précoces : Action de prévention de la violence qui se base sur les travaux de Serge Tisseron. Lorsque que l'enfant regarde la télévision, il est amené à s'identifier toujours aux héros ayant le même type de comportement, celui qui lui semble le plus proche de ce qu'il ressent. Mais cette identification répétitive tend du coup à renforcer ses modèles internes opérant : il prend l'habitude de se représenter toujours lui-même soit comme un agresseur potentiel, soit comme une victime, soit comme un redresseur de torts. Après avoir eu une formation, les maîtresses font jouer des scénettes aux élèves. Chaque enfant est amené à jouer successivement tous les rôles. C'est dans le changement des places que s'expérimente pour les enfants la possibilité de pouvoir se percevoir à la fois comme victime, agresseur ou sauveur, et de développer une sensibilité à des postures qu'il redoutait jusque là dans sa vie, ou qui ne lui étaient pas psychologiquement accessibles.

Théâtre forum avec des élèves : Plusieurs compagnies théâtrales proposent des prestations qui sous la forme de théâtre forum amènent des élèves à se questionner sur leurs attitudes, sur les tensions entre pairs et avec les enseignants. Ces séances peuvent être extrêmement pertinentes notamment quand elles sont couplées avec un projet d'établissement qui de façon plus globale porte une réflexion de tout le collectif sur le « mieux vivre ensemble ». Un frein majeur est le coût élevé de ces actions, ce qui en explique la rareté.

3.2. La formation initiale des personnels

En ce qui concerne la formation initiale, il ne nous a pas été possible de faire un recensement actuel. Les éléments d'enquête dont nous disposons proviennent d'un travail effectué par l'Observatoire Européen de la Violence scolaire pour l'IUFM d'Aquitaine en 2005 (Blaya, 2005).. Cette enquête propose un bilan précis sur vingt IUFM en France. Les résultats étaient les suivants :

95 % de ces IUFM proposent une formation à la gestion des situations difficiles et à la violence, dont 38 % depuis moins de trois ans à la date de l'enquête. Dans 85 % des cas, il s'agit de moins de 20 heures de formation de type magistral. Cette formation s'adresse en priorité aux professeurs du second degré, seuls cinq IUFM en proposent pour les enseignants de l'école élémentaire, ce qui montre que la prévention précoce n'est pas prise en compte. Seuls 14 % des formateurs de ces modules ont eux-mêmes reçus une formation spécifique préalable. Certaines de ces formations sont sans doute de qualité, mais il y manque une vision d'ensemble, cette fois ci nationale et réellement

intégrée dans le cursus de formation de tous les enseignants. Il y manque une formation des formateurs eux-mêmes, en particulier aux acquis de la recherche internationale. Cette formation n'intervient qu'en toute fin de parcours, après trois à quatre ans d'université, sanctionnant une formation disciplinaire de haut niveau sans que soient abordées les réalités du métier d'enseigner.

IV - LES FAMILLES ET L'ÉCOLE

La question des liens entre l'école et les parents se pose dès les origines de l'école puisque l'enfant est partagé entre ses deux éducateurs. Aujourd'hui on constate souvent l'existence de tensions dans les relations qui existent entre les familles et les acteurs du monde scolaire. Certains enseignants se voient mis en cause par certains parents qui les critiquent sur leur manière d'enseigner voire qui leur reprochent l'échec scolaire de leur enfant. Certains enseignants accusent parfois les parents d'être démissionnaires et de ne pas s'intéresser à la scolarité de leur enfant.

Si dans un premier temps historique, l'école s'est construite hors ou contre la famille, on constate progressivement qu'il est indispensable que la famille prenne une place au sein de l'école. Des bouleversements ont fait bouger dans le temps la place et le rôle de la famille dans l'école.

4.1. Les relations écoles/parents

Avec la massification de l'enseignement le système scolaire s'ouvre à tous les enfants quelles que soient leurs origines sociales. Ce changement est fondamental et provoque des évolutions importantes dans les liens entre l'école et les parents. Une prise de conscience du rôle déterminant des familles dans la réussite scolaire de leur enfant voit le jour. L'école prend acte de ces évolutions et accorde une place et un rôle accrus aux parents.

La première certitude est que pour être efficace le travail entre les parents et l'école ne doit pas simplement concerner les enfants en grande difficulté, mais l'ensemble des élèves (*Delpit, 1995 ; Sugai & alii, 1999*), dans une perspective proactive, positive ou si l'on veut au niveau de la prévention primaire. La grande synthèse de *Hawkins et alii (2000)* montre clairement que le développement du lien avec l'école au niveau du jeune lui-même et de sa famille est prédictive de comportements plus sûrs à l'adolescence et même de problèmes de santé moins importants (*voir aussi Hawkins et alii, 1999*). L'implication des parents des enfants de minorités a depuis longtemps été identifiée comme un facteur de réussite scolaire, malgré d'éventuelles conditions socio-économiques difficiles (*en France, voir l'article de Zeroulou, 1989 ; voir aussi Ingram et alii, 2007 pour les populations à risque et Simons & Curtis, 2007, sur le projet SPARK, Supporting Partnerships to Assure Ready Kids, lancé dans quatre écoles des USA*).

La recherche australienne (*Rigby & Slee, 1999 ; Murray-Harven & Slee, 2005 ; Slee, 2006*) a montré un véritable cercle vertueux lorsque l'enfant se sent supporté tant par la famille que par les enseignants, diminuant la victimation et les conduites agressives. Les programmes australiens développant le lien école/famille/communauté ont été évalués positivement, avec des réductions du harcèlement entre pairs allant jusqu'à 40 pour cent en école élémentaire (*Slee, loc.cit.*). L'idée de ces programmes est d'augmenter consciemment le capital social de la communauté en créant de tels liens. Même si cette direction de recherche est encore relativement récente, elle est soutenue par une littérature déjà solide, en particulier sur la diminution des comportements antisociaux (*Parcell & Menaghan, 1993 ; Runyan et alii, 1998 ; Cunningham & Sandhu, 2000 par exemple*).

Une synthèse fédérale (*Raywid, 1999*), basée sur plusieurs centaines d'études a en effet montré avec ce que l'auteur nomme « un haut degré de certitude rarement atteint en matière d'éducation » la meilleure efficacité des petites structures tant en ce qui concerne la réussite scolaire que les problèmes de discipline à l'école et cela surtout pour les élèves dont les familles ont des revenus faibles (*Howley & Bickel, 2000*). Mais ce n'est évidemment pas que la taille de l'établissement qui est explicative de ces résultats, mais une approche conjointe de l'éducation et du développement communautaire.

Il y a là une véritable philosophie de l'éducation (Minzey, 1994), dont les principes sont les suivants : éducation tout au long de la vie, implication de tous les membres d'une communauté (simples citoyens, hommes d'affaires, organisations publiques et privées) pour élever le niveau d'éducation de tous, cette implication est à la fois un droit et un devoir pour chacun. L'éducation communautaire compte sur tous les groupes, de tous âges avec comme projet le soin et l'amélioration de la vie des éléments les plus faibles de la population : chômeurs, personnes âgées, invalides. L'école devient le lieu clef du développement d'une communauté et cela implique des contacts aussi bien avec les parents qu'avec les habitants en général pour une mobilisation des ressources disponibles (Kliminski et Smith, 2004).

Aujourd'hui il y a un large consensus sur l'idée selon laquelle la participation des parents est fondamentale. Elle est à la fois légitime puisque les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant, et utile à la réussite scolaire.

4.2. Des expériences innovantes

Quelques expériences de natures très différentes, décrites ci-après, ont été menées dans plusieurs académies.

A) La mallette des parents (E. Maurin)

Cette expérience réalisée sur 37 collèges (100 classes de 6^{ème}) sur l'académie de Créteil consistait à impliquer les parents par une participation à trois rencontres/débats organisées par le principal.

Deux séances étaient réservées à l'aide des parents aux enfants et aux relations avec le collège, la troisième, qui a eu lieu après le conseil de classe, consistait à comprendre et analyser les décisions du conseil. Parmi les familles volontaires pour l'expérience, 58 % ont participé au moins à un débat et 17 % aux trois.

Les effets relevés se sont traduits par une amélioration du comportement de 3 à 4 % en moyenne (moins d'absentéisme, moins de sanctions, plus de distinctions) qui s'est construite progressivement, des retombées positives chez les élèves des classes dont les familles n'ont pas été volontaires au départ, de meilleurs résultats chez les familles de classe modeste et moyenne, des mesures sur les résultats scolaires qui montrent que les effets ont été plus bénéfiques chez les élèves les plus faibles et chez ceux pour lesquels l'attention des parents a été plus grande.

On constate au terme de cette expérience qu'une plus grande implication des parents induit une baisse très sensible de l'absentéisme, une diminution des problèmes de discipline et une amélioration des résultats scolaires. Cela devrait encourager à une extension de l'expérience à un plus grand nombre d'établissements d'autant que son coût est faible.

B) L'école selon la pédagogie Freinet

Dans un contexte social difficile, une équipe de l'école « Concorde » de Mons en Baroeul décide de mettre en œuvre la pédagogie « Freinet ». L'expérience est intéressante de par sa continuité depuis 2001 et l'observation scientifique menée par un laboratoire universitaire indépendant.

Constat de départ

Une école classée en « Réseau ambition réussite » dans un quartier difficile où les familles des élèves sont depuis longtemps confrontées à des difficultés économiques et sociales graves et durables avec des répercussions lourdes sur les apprentissages des élèves. Une baisse régulière des inscriptions depuis quatre années, des retards scolaires importants, un niveau global particulièrement bas, en dessous des moyennes nationales et de celles de l'académie. Une fuite des familles renforçant le ghetto social, les dégradations et les violences dans l'école. Au début de l'expérience le climat était délétère. Les conditions de travail normal n'existaient pas.

Un accord tripartite

Face à ce contexte sombre, trois partenaires acceptent de prendre des risques : une équipe de maîtres décidée et expérimentée, un inspecteur de circonscription volontaire qui a fourni les conditions de l'expérience et un laboratoire universitaire engagé.

Les conditions de l'expérience

Elles consistaient à mener l'expérience avec la population normale du quartier avec un engagement à ne pas accepter d'afflux extérieurs et sans moyens d'enseignement ou financiers autres que ceux concédés normalement.

Un projet fondé sur les deux principes d'éducabilité et de citoyenneté

L'approche du projet s'est faite par la valorisation et l'explication du travail et pas par le règlement. L'expérience de nature pédagogique visait à l'amélioration des apprentissages par l'application de procédures et de techniques qui permettent aux enfants les plus humbles de progresser vers une culture participative. Un ensemble de conditions a été créé pour que ce soit l'élève qui apprenne et se réalise dans un cadre dialectique et collectif en tenant compte de l'expression orale, dans un cadre sécurisant et sans stigmatiser l'erreur.

L'ambition pédagogique ne s'est pas limitée à la gestion de la classe mais à toute l'organisation scolaire. L'école a un projet institutionnel qui a la charge d'organiser la société scolaire avec la prétention de faire vivre la démocratie et la coopération. Les enfants sont auteurs. C'est ainsi que le maître lève le doigt quand il veut prendre la parole, a une voix comme les élèves lors des votes, fait gérer le conseil par un élève différent toutes les semaines, accepte les prises de décisions collectives sauf si elles vont contre la loi ou une valeur fondamentale. L'élève est ainsi valorisé.

La société scolaire se constitue une mémoire commune qui est son capital propre. Il y a conservation des productions des élèves. Les élèves sont producteurs et se construisent un patrimoine culturel dans lequel l'école peut aller puiser.

Il faut souligner l'instauration d'un rituel intitulé « quoi de neuf ? » au cours duquel chaque matin les élèves s'inscrivent préalablement pour raconter leurs expériences vécues à l'extérieur où sont prélevés des occasions d'apprentissage.

Les parents des élèves ont un rôle spécifique, ils font partie de l'école même si pendant le premier mois de l'expérience, l'école a été complètement fermée pour une mise en sécurité. Les travaux des élèves sont présentés systématiquement aux parents le samedi matin, l'information circule entre l'école et la maison et est affichée à l'entrée. Un point encore plus significatif est l'animation d'ateliers du soir qui est proposé aux parents. Le succès est total, 25 à 30 ateliers sont animés par les parents, les enseignants et les animateurs du centre social.

Il existe une véritable valorisation de la culture des enfants tels qu'ils sont, une prise en compte discrète de la situation personnelle de l'élève afin de préserver sa dignité.

Les résultats

On est frappé par la sérénité du climat de l'école et de l'atmosphère des classes. Le climat est perçu comme un climat de justice et de travail, la loi est respectée parce que les élèves sont dans une attitude de responsabilité, ils ont contribué à construire la loi, l'éthique professionnelle de l'enseignant qui se soumet à la même loi est remarquée. Les phénomènes de violence ont disparu, les résultats scolaires sont significatifs, ils se renforcent avec le temps, ils ont permis de reconquérir des élèves qui partaient dans d'autres écoles.

La situation des élèves s'est considérablement améliorée. Les élèves à problèmes ou en souffrance s'intègrent en étant sollicités comme les autres et non comme des élèves singuliers. Les rapports à l'école, au travail, aux apprentissages, aux savoirs ont évolué de manière positive, les apprentissages disciplinaires sont en progrès, le passage au secondaire ne s'avère plus problématique. L'expérience a été étendue aux écoles de proximité et a permis de les redynamiser.

Est-ce transférable ?

Cette expérience est très certainement transférable sous réserve de l'accord de l'institution et de l'implication des enseignants. Cette question du transfert devrait interpeller de manière plus ambitieuse encore : n'est-il pas devenu nécessaire de favoriser l'autonomie des enfants, leur capacité à développer des compétences relativement complexes, leur capacité à collaborer pour dégager des règles de vie commune, leur faire aimer les savoirs et devenir des élèves dans un climat de travail propice à leurs apprentissages.

C) La pédagogie « Freinet » appliquée en collège

Des conditions préalables indispensables

Une équipe solide, solidaire, volontaire et soutenue par l'institution, un investissement du chef d'établissement, une adaptation de l'emploi du temps, un partage d'idées communes et un savoir faire absolument essentiel, sont autant d'exigences au départ.

Une approche basée sur les règles suivantes :

- Établir un climat serein
- Réfléchir sur une autre manière de travailler plus participative, moins ennuyeuse avec des projets de classe
- Laisser la place à la parole, à la discussion sur la loi, sur le règlement intérieur en relation avec la convention internationale des droits de l'enfant
- Supprimer les notes sur 20, évaluer par des compétences transversales, mettre en place un statut de l'erreur, une auto évaluation
- Instaurer des rituels d'entrée en cours
- Rechercher un partenariat avec les parents, organiser des rencontres fréquentes
- Présenter les travaux des élèves aux parents dans l'école
- Ne plus stigmatiser l'élève (pas de classement, pas de punition, pas de sanction)

Les résultats

Les résultats ont été significatifs. Un climat apaisant est né dans la classe, la violence a disparue, le comportement des élèves s'est amélioré de manière significative et les résultats scolaires ont progressé.

D) Les principes de la médiation école/famille

Depuis les années 1970, la médiation ne cesse de se développer dans tous les secteurs de la vie sociale. C'est tout naturellement qu'elle s'installe dans les établissements scolaires afin de prévenir, par le dialogue, l'échec scolaire ainsi que les phénomènes de violence.

La Médiation Ecole-Famille apparaît à Trappes en novembre 1992

Le projet mis en place dans des quartiers difficiles s'articule autour du parent démissionnaire, du déficit de connaissance, du manque d'intérêt collectif et du poids des problèmes sociaux.

Ainsi, le travail du médiateur sera principalement dédié à la création ou la réhabilitation du lien entre institution scolaire/élèves/parents, et à la prévention et gestion des problèmes de violence.

La nécessité d'une structure indépendante

Les médiateurs sont salariés de la Ligue de l'enseignement des Yvelines. Dès l'origine, un comité de pilotage est constitué afin d'organiser l'action sur le territoire, de veiller au respect du projet et de faire évoluer les missions.

Les médiateurs école/famille, sont au nombre de trois et gèrent trois secteurs dans la ville de Trappes. Ils interviennent dans plusieurs établissements (écoles maternelles, écoles élémentaires, collège et lycée). En octobre 2006, un quatrième médiateur rejoint l'équipe. Il a pour mission, en lien avec la Réussite Educative, d'accompagner les familles vers les structures de soins.

Le statut et la formation

Les médiateurs sont recrutés en CDI avec un niveau BAC + 2. Ils suivent des formations leur permettant de déboucher sur l'obtention d'un diplôme universitaire (D.U Médiation Sociale - Panthéon Assas). Afin de répondre efficacement aux sollicitations du terrain, les médiateurs participent à des séances de formation et d'échanges partenariales.

Le dispositif est financé par : la Préfecture (Mission Ville), la Réussite Educative de Trappes, le Conseil Général (Prévention Générale), la DDASS, le FONJEP et le Fond Social Européen.

La structure reste fragile car soumise aux financements des différentes parties.

Le rôle du médiateur

Le médiateur est soumis au respect scrupuleux des grands principes d'indépendance, d'impartialité, de confidentialité et devra favoriser entre les parties un espace de parole, propice à la communication entre elles et à la réduction du climat d'incompréhension, humainement et socialement explicable.

La médiation a deux finalités : trouver des solutions face à des problèmes, des dysfonctionnements ou des différends ; favoriser une rencontre basée sur l'écoute.

Le travail du médiateur

La médiation école/famille est un dispositif qui rapproche l'institution scolaire, l'élève et les familles. Son rôle, dans le strict respect de la charte de la médiation, est d'être l'interface entre l'institution scolaire et les familles, dans l'intérêt des élèves et leur réussite scolaire.

Il rencontre les enseignants, les parents, les élèves et participe, quand ils y sont invités, aux réunions, conseils ou commissions dans l'école. Les médiateurs travaillent en équipe et échangent leurs pratiques professionnelles.

La principale difficulté du médiateur Ecole-Famille consiste à maintenir et faire admettre sa position de tiers indépendant et neutre. Il se doit donc de ne trahir aucune des parties. Il doit donc être capable d'empathie à l'égard de chacune d'elles. Et c'est sans doute là, dans cette contrainte, qu'il peut gagner la confiance de tous.

E) Les quatre types de médiation

a) La médiation individuelle

Quelle que soit la médiation, son objectif est d'offrir à deux personnes ou à deux groupes, en la présence d'un tiers neutre, une écoute, un dialogue et une issue au(x) problème(s). L'objectif prioritaire : restaurer les conditions d'un rapport Ecole et Famille apaisé afin de parvenir à une solution au problème dans l'intérêt de l'élève. Elle concerne un élève précis et est pratiquée à la demande de l'enseignant, des parents, du jeune et/ou d'un partenaire. Il existe plusieurs typologies en matière de médiation individuelle.

La médiation de type « conflictuel »

Un différend survient entre l'institution scolaire et la famille, le médiateur va tenter de faire renouer le dialogue en permettant à chacun de s'exprimer, de s'écouter et de trouver une issue favorable au problème.

La médiation de type « organisationnel », « institutionnel, ou « informatif »

Le médiateur intervient pour prendre le temps d'expliquer une décision scolaire telle que l'orientation ou le fonctionnement du système éducatif. Le travail du médiateur ne consiste pas à avaliser la proposition des uns et des autres (dans le cas de l'orientation notamment), mais à permettre à chacun d'avoir toutes les clés pour analyser la situation afin de faire émerger une solution tenant compte des contraintes respectives de chacun.

La médiation de type « comportemental »

Le médiateur est interpellé sur le cas d'un élève car son attitude scolaire est « hors norme » au regard des attentes du fonctionnement de l'école : violence verbale ou physique, absentéisme,... Le médiateur doit alors, après avoir rencontré les uns et les autres, favoriser l'émergence de solutions lors d'une rencontre où seront présents : l'enseignant, le Directeur de l'établissement (Principal ou CPE) mais aussi l'élève. Dans ce type de médiation, l'élève est toujours impliqué car son attitude est directement au centre du débat. Il est donc appelé à s'exprimer au même titre que les autres parties.

La médiation de type « relationnel »

La communication entre l'école et la famille ne se fait pas ou plus soit parce que l'enfant ne transmet pas les informations (cahier de liaison, courrier intercepté, numéro de téléphone erroné, adresse inexacte...) soit parce que la famille est en souffrance (maladie, séparation du couple, expulsion locative...). Le médiateur se rend au domicile pour prendre contact et faire renouer le dialogue.

La médiation de type « cognitif »

L'initiative repose ici sur des problèmes d'apprentissage scolaire. Jugé en difficulté scolaire, l'élève doit faire l'objet d'un engagement spécifique. Le médiateur doit donc favoriser la mise en place de cette démarche en écoutant et en mettant en relation les personnes concernées.

Autre

Nous mettons dans cette catégorie tout ce qui ne relève pas des champs d'intervention et de compétence de la médiation Ecole-Famille et qui ne peut donc être classifié dans les différents types définis ci-dessus. Il peut s'agir de demandes que nous avons orientées vers les professionnels compétents pour les traiter.

b) La médiation ciblée

La médiation ciblée concerne un groupe d'élèves qui suscite des préoccupations par un comportement nuisant à l'équilibre de la classe. Une réunion est organisée avec l'ensemble des parents et des enfants en question. Ensuite, chaque parent est reçu individuellement pour lui préciser l'attitude de son enfant et remédier à sa conduite. Ce type de médiation s'inscrit dans une démarche collective de règlement de conflit. Elle implique la participation de certains parents, certains enseignants et parfois de travailleurs sociaux. Elle consiste à favoriser ou faciliter la prise de contact, le dialogue et la réflexion entre des partenaires bien définis et à trouver ensemble des solutions à des problèmes communs.

c) La médiation collective

Elle est destinée à sensibiliser les parents à la culture scolaire et l'éducation, les enseignants à appréhender la culture familiale afin de faire évoluer les représentations de tous par le biais d'une meilleure connaissance des uns et des autres et des contraintes respectives de chacun.

Le café des parents

Il est organisé par le médiateur, à la demande de l'école ou des parents dans l'enceinte de l'établissement demandeur en accord avec l'Inspecteur de l'Éducation nationale. C'est l'occasion pour les parents de s'exprimer librement et anonymement sur des sujets scolaires ou d'éducation les préoccupant. Certaines personnes, par timidité ou complexe face à l'institution scolaire n'osent pas y venir. Cette réunion conviviale permet de briser les tabous mais aussi de rencontrer des parents que l'on croise régulièrement sans prendre le temps de partager et de dialoguer. Il se déroule le samedi matin entre 10h00 et 12h00. Les parents sont accueillis par le médiateur et se réunissent autour d'un café ou d'un thé agrémenté de gâteaux souvent préparés par les parents. Les réactions positives ou négatives sont remontées *oralement*, par le médiateur, à l'équipe pédagogique. C'est, parfois, un enseignant ou le directeur de l'école qui vient, à la fin de la réunion pour répondre aux questionnements des parents.

Le médiateur est garant auprès de l'école des règles de fonctionnement : en effet, il canalise l'objet de la discussion sur les relations école/famille, l'école, l'éducation, le quartier. Celui-ci est chargé de répartir la parole et de reformuler certaines idées pour relancer le débat.

Pourquoi le café des parents ? Au quotidien, la plupart des parents accompagnent leurs enfants à l'école et n'ont pas le temps de se rencontrer et d'échanger les uns avec les autres car ils sont soumis à leur emploi du temps personnel et professionnel. Ainsi, le café des parents leur permet de parler librement sur la scolarité, l'école et l'éducation. C'est aussi une façon de « banaliser » la venue des parents dans l'école puisque ce rendez-vous n'est pas lié à une situation de crise. On crée ainsi un nouvel espace de dialogue et d'échanges parents/enseignants plus informel que les rencontres traditionnelles organisées au sein de l'école.

Cafés des parents à thème : De plus, le médiateur, peut, à la demande des parents et/ou des enseignants enrichir ce moment grâce à la présence d'un professionnel (médecin, psychologue, COP...) pour répondre aux interrogations des parents sur un thème choisi.

La découverte de la vie en classe

Les parents d'une classe sont invités à assister, par groupe de deux à trois personnes, à une séquence pédagogique. Ensuite, un débriefing est mené par le médiateur pour récolter les impressions des parents. Elles sont restituées anonymement et fidèlement à l'enseignant.

L'objectif consiste à mieux connaître le travail effectué en classe, à découvrir le travail de l'enseignant et ses difficultés à assumer sa mission, à sensibiliser les parents à l'importance du suivi scolaire, à leur permettre d'apprécier le « métier d'élève » et ses difficultés, à offrir aux parents et aux enseignants de vivre ensemble un moment de l'histoire d'une classe, à partager au moment de la récréation un échange privilégié, enfin à maîtriser davantage le fonctionnement de l'école.

Les réactions sont majoritairement positives à l'égard des enseignants. « C'est difficile d'être parents et de gérer ses propres enfants. Les enseignants, eux, ont une classe et arrivent à avoir le silence, une écoute, des élèves attentifs et respectueux ».

Très souvent, après ce moment de classe, les participants nous disent comprendre comment aider leurs enfants à faire leurs devoirs et expriment le vif souhait que l'expérience soit renouvelée l'an prochain.

L'intérêt de cette action est indéniable mais il faut souligner qu'il comporte des limites et des écueils à éviter. Il est nécessaire d'établir et de respecter des règles de fonctionnement pour éviter tout débordement qui conduirait les parents à occuper une place dans l'école qui n'est pas la leur. Ils viennent en observateurs et n'ont pas à intervenir dans la classe. L'objectif prioritaire est la découverte d'un moment de classe et la compréhension du travail de l'enseignant. Les parents ont donc ni à le juger sur son travail ni sur ses méthodes d'enseignement.

Enfin, ajoutons que les enfants/élèves sont très fiers et heureux de voir leurs parents participer à ces groupes de parole au sein de leur école.

La liaison CM2/6^{ème}

Conscients que certains parents ne possèdent pas la culture de l'école, le collège peut leur apparaître complexe, de plus l'entrée en sixième est parfois facteur d'angoisse pour tous. Le fonctionnement de cette institution se révèle obscur car il ne se calque pas sur celui de l'école élémentaire. La pluralité des disciplines ajoutée à la multiplication des intervenants et des enseignants rend parfois difficile ce « passage ».

La fonction et le rôle des professionnels des collèges sont méconnus car de nombreux termes s'apparentent : Principal, Principal adjoint, Conseiller Principal d'Education, Professeur Principal. A quoi servent : l'Assistante Sociale, l'Infirmière, la Conseillère d'Orientation Psychologue, la Documentaliste...

Les médiateurs ont élaboré un descriptif concis et accessible pour tous sur l'organisation du collège et les fonctions de chacun, remis aux parents lors d'une rencontre à l'initiative du directeur de l'école.

Les réunions des parents des élèves de 3^{ème} : choisir son orientation

Des réunions à l'attention des parents et des collégiens de troisième se sont déroulées dans les collèges. Elles répondaient à une demande des parents. Préparées conjointement par les Médiateurs École-Famille et les Principaux, elles sont animées par les Conseillers d'Orientation Psychologues. Le Principal et le Principal adjoint participent à l'accueil et interviennent parfois en fin de réunion.

L'objectif est d'offrir à tous un lieu de parole sur cette question cruciale et de répondre au mieux aux questionnements de chacun pour éclaircir les rouages de l'orientation car parents et élèves sont souvent très inquiets pour l'avenir. Systématiquement, les différentes possibilités sont évoquées : les voies générales, les nouveautés de la voie

professionnelle et le fonctionnement de la 3^{ème} DP6. Les parents désireux d'obtenir des renseignements plus précis sont orientés vers la Maison des Parents ou prennent rendez-vous au collège auprès du COP.

Les interventions dans les Centres socioculturels

En étroite collaboration, avec leur centre social de secteur, les médiateurs prennent part à leurs projets et s'inscrivent dans des démarches constructives auprès des familles. Les CSC de Trappes font partie des partenaires de la Médiation Ecole-Famille, les médiateurs orientent souvent les parents vers ces lieux de convivialité ainsi qu'à la Maison des Parents. Des groupes de parole sur la thématique de l'école et de l'éducation y ont été planifiés sur l'année scolaire, un mercredi par mois.

d) La médiation santé

La réussite éducative

L'objectif du programme « Réussite Educative » est d'accompagner depuis l'école maternelle et jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, les enfants et les adolescents qui présentent des signes de fragilité. Il s'agit de construire avec le jeune et sa famille un parcours de réussite, au carrefour de l'approche individuelle et de l'approche collective.

Le projet de réussite éducative n'est donc ni un projet scolaire, ni un projet destiné à l'ensemble des enfants d'un quartier, mais un programme d'actions spécifiquement dédiées aux enfants ou adolescents les plus fragilisés et à leurs familles vivant sur les territoires en ZUS ou scolarisés en éducation prioritaire. Il s'appuie sur un partenariat élargi à tous les acteurs concernés par la mise en œuvre d'une politique éducative à l'échelle locale. Il est l'occasion de revisiter certaines actions du contrat de ville en les ciblant sur les enfants les plus en difficulté et en leur donnant un contenu réellement éducatif.

Pourquoi ce poste ?

La création du poste « médiateur accompagnateur santé » est née d'un constat : les enfants de Trappes issus, pour la plupart, de milieux défavorisés ou fragilisés ne bénéficient pas d'un suivi sanitaire efficace dans leurs familles. Cet état pourrait nuire à leur capital santé, physique et psychologique, futur, et devenir un frein à leur scolarité. Les éducateurs parentaux ne peuvent assurer ce rôle soit parce que la barrière de la langue ne leur permet pas d'assimiler les diagnostics médicaux, soit parce qu'ils ne possèdent pas la culture sanitaire européenne, soit que leur environnement personnel les empêche de gérer cette contrainte supplémentaire. Les médecins scolaires, les infirmières et les enseignants ont décelé des problèmes dentaires, visuels, des maladies chroniques non soignées. Les rendez-vous au CMPP sont parfois non honorés. Compte tenu de ces données, la création d'un poste spécifique à l'accompagnement santé de ces élèves s'est révélée prioritaire.

La mission première du Médiateur Accompagnateur Santé consiste à aider les familles à prendre en charge la santé de leurs enfants. Il s'engage dans une démarche personnelle de confidentialité et de soutien à la famille ; il s'agit d'une forme d'accompagnement à la parentalité. En aucun cas, il ne se substitue aux professionnels de la santé.

La médiation dans le domaine de la santé présente beaucoup d'intérêt. Elle contribue à prévenir, à gérer les situations de violence, à mieux impliquer les familles dans un parcours de soins. Elle facilite également l'établissement ou le rétablissement des liens avec les professionnels et les dispositifs de santé, à développer les liens par un travail au niveau des personnes, des groupes, de projets collectifs.

e) Conclusion

Grâce aux années passées sur le terrain, les médiateurs école-famille sont à présent de plus en plus sollicités directement par des collégiens et des lycéens. Ce phénomène est tout à fait nouveau car les médiateurs étaient contactés directement soit par l'institution scolaire soit par les familles des élèves. On peut donc en conclure que la médiation école-famille à Trappes est comprise et acceptée par cette catégorie de la population.

Les médiateurs sont de véritables acteurs de terrain et considérés comme des interlocuteurs légitimes auprès des différents acteurs sociaux. Ils sont perçus comme des personnes ressources susceptibles de répondre à des

interrogations autour des relations école-famille, d'informer et expliciter certains problèmes aux différents partenaires, d'orienter les parents, enseignants et jeunes vers d'autres partenaires, de témoigner sur la réalité de terrain, de faire partager leur expérience à des partenaires autres que les écoles et les parents, d'aider les parents à avoir la culture de l'école.

Leur action se traduit par une meilleure participation des parents à la vie de l'école et par là même à une amélioration du comportement des élèves et des résultats scolaires.

Le climat de l'école est plus serein et la qualité des relations enseignants/familles s'est améliorée. Les comportements sociaux et la violence ont nettement diminués.

Une adaptation et une remise en cause est inévitable à chaque changement d'équipe de l'établissement scolaire. Le risque que les municipalités prennent à leur compte les médiateurs est présent.

En 2007, la ville de Plaisir s'engage dans cette démarche de rapprochement entre l'école et la famille par l'intermédiaire de la réussite éducative. Elle signe une convention avec la ligue de l'enseignement des Yvelines pour la mise à disposition d'un médiateur.

F) Les autres expériences

a) Les Universités Populaires de Parents

Depuis 2005, à l'initiative de l'ACEPP, des UPP se sont créées en France. Ainsi, dans le Nord, le Pas-de-Calais, le Rhône et les Pyrénées-Atlantiques, des parents ont travaillé, avec le soutien d'universitaires, sur des recherches liées à la parentalité : le décrochage scolaire, la transmission des valeurs aux enfants, la cohérence éducative...

Ces travaux ont ensuite été le support de débats locaux entre parents – élus – professionnels, générant des projets et des propositions pour renforcer la coopération entre parents et éducateurs et améliorer la vie des enfants. Ainsi, ces UPP ont tout à la fois permis de construire des savoirs, de rapprocher l'université des parents – en particulier ceux des quartiers, et généré des dynamiques locales permettant une meilleure compréhension entre parents, professionnels et élus.

b) Les Écoles de Parents et Éducateurs (EPE)

Face aux mutations complexes et profondes de la famille, les EPE accompagnent les parents, les jeunes et les professionnels dans le souci de renforcer les alliances éducatives, en revendiquant une approche particulière et complémentaire de celles des acteurs du champ éducatif.

Les Écoles des parents et des éducateurs visent à contribuer à rendre acteurs de leur vie les parents et les jeunes, en renforçant leurs ressources propres et leurs compétences personnelles, quelle que soit leur situation sociale, culturelle et professionnelle. Elles participent à la formation et à l'accompagnement des partenaires de l'éducation et du secteur sanitaire et social. Elles mettent en relation les parents et les professionnels des secteurs éducatif, sanitaire et social.

Toutes les actions reposent sur deux principes :

- l'éducation est une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs ;
- les parents ont les capacités pour éduquer leur enfant mais être parent n'est facile pour personne. C'est un rôle et une place à découvrir, à construire, à développer et à ajuster en permanence.

La singularité de ce réseau associatif, animé par une démarche d'éducation populaire, tient au fait que toutes les EPE partagent et mettent en pratique les valeurs fondamentales suivantes :

- prendre en compte toutes les dimensions de la personne, la considérer dans toute sa complexité et en interaction avec son histoire, son environnement social, économique et familial ;
- accueillir toute parole avec une écoute bienveillante et sans jugement, sans imposer de modèle normatif ;
- proposer un cadre d'échange qui autorise chacun à être soi, à rencontrer l'autre dans sa singularité et à s'ouvrir à d'autres représentations que les siennes ;
- proposer un lieu intermédiaire sans enjeu institutionnel, en toute confidentialité.

Les salariés et bénévoles des EPE proposent de nombreuses actions d'accompagnement, d'information, d'orientation et de prévention pour répondre au mieux aux préoccupations des couples, des parents, des familles et des jeunes. Une des particularités du réseau est de proposer différentes «portes d'entrée», allant de l'accueil téléphonique, de l'entretien individuel, à un travail de groupe, permettant de s'adapter à ce que les personnes peuvent et veulent livrer et travailler.

V. DES PISTES DE PRÉCONISATIONS

5.1. Mesurer les violences en milieu scolaire : une nécessité

La question de la sécurité en milieu scolaire pose des problèmes de mesure particuliers qui exigent d'adapter les méthodes appliquées pour appréhender les questions de sécurité en général. Dans ce cadre, il existe deux types de sources pour mesurer les phénomènes de délinquance : les sources administratives comme l'état 4001, qui permet l'enregistrement des faits constatés par la police et la gendarmerie nationales, et les sources déclaratives comme les enquêtes de victimation dans lesquelles les victimes potentielles déclarent les différentes atteintes aux biens ou à la personne dont ils ont souffert.

Afin de pouvoir mettre en place une politique publique adaptée et surtout en phase avec la réalité des phénomènes que l'on entend combattre il est indispensable de disposer des outils d'analyse et de connaissance adéquats.

1. Le groupe de travail recommande **la refonte du système administratif déclaratif SIVIS** en l'étendant à l'ensemble des établissements scolaires du secteur public et privé.
2. Il demande également que le projet actuellement en cours de réalisation d'une **enquête nationale de victimation en milieu scolaire** ⁶, et qui a déjà fait l'objet d'une expérimentation dans l'académie de Lille, soit mis en œuvre.
3. Le groupe de travail préconise que, dans le cadre de l'enquête nationale de victimation en milieu scolaire, un **module soit consacré à l'étude quantitative et qualitative (motif des absences) des absentéismes**.

5.2. Redonner un sens à la sanction

En 2008, à la demande du ministre Xavier DARCOS, Laurent HUET, magistrat, a tenté de mettre en cohérence le règlement intérieur et le droit en proposant au conseil national de la vie lycéenne (CNVL) un code de paix scolaire. Les mesures qui y sont développées sont adaptées à notre système scolaire complexe et polymorphe. Mais celui-ci n'a pas encore reçu l'aval du conseil supérieur de l'Éducation nationale.

4. Le groupe de travail recommande l'**adoption et la diffusion du code de la paix scolaire défini dans le rapport HUET**.

Le règlement intérieur qui définit les punitions et sanctions peut-il rendre compte des actes de violence commis dans l'enceinte de l'école ? : violence de l'élève ; violence du système ; violence ressentie par l'élève face à l'adulte dans l'école ; violence dans les familles ; violence du quartier ; violence de la société. Toutes ces violences sont pourtant susceptibles de concerner l'école. Or, comment l'école peut-elle gérer, à elle seule, toutes ces manifestations de tension sachant que, pourtant, il y a presque consensus social et politique pour lui demander de les gérer.

... (6) Voir annexe 3

La fragilisation des institutions, l'évolution du rapport à l'autorité, la résistance des équipes face aux changements, le statut des personnels, la difficulté d'un langage commun, l'absence de cohérence des pratiques sont autant d'éléments à prendre en compte dans la réflexion sur cette problématique.

La réponse ne peut être seulement la sanction. L'école et ses membres se trouvent souvent acculés, ce qui paralyse leur volonté de changement et renforce ce sentiment d'impuissance.

5. Le groupe de travail suggère de travailler sur **une application positive de la sanction**. Il recommande de **rendre à l'exclusion son caractère exceptionnel et de prohiber l'exclusion de classe hors cas où la présence de l'élève peut s'avérer dangereuse**. Il invite à **privilégier la sanction éducative** et réparatrice car la réparation permet de réintégrer la communauté éducative. Il recommande de **renforcer la place des travaux d'intérêt général**, biens perçus par les élèves et les familles, dans l'échelle des sanctions. Il propose enfin que **toute sanction fasse obligatoirement l'objet d'une motivation écrite et d'une explication orale** entre l'élève et le conseiller principal d'éducation : la sanction doit être expliquée pour être comprise et débarrasser de son aspect personnel : l'élève doit être puni pour un acte et non pour lui-même.

Le règlement intérieur doit redevenir un cadre de référence permettant l'émergence d'un milieu éducatif propice à l'étude.

6. Le groupe de travail préconise un travail de **remise en forme du règlement intérieur** des établissements scolaires en vue de les rendre lisibles et compréhensibles par tous. Il propose également qu'à chaque rentrée scolaire, par niveau, une **lecture publique et commentée du règlement intérieur** puisse être réalisée au profit des élèves et des parents d'élèves.
7. Le groupe de travail recommande d'**institutionnaliser un temps reconnu et un lieu** pour que le professeur principal de collège puisse effectuer un travail pédagogique avec les familles et les élèves (au moins une heure par semaine) notamment en vue d'expliquer les fonctions du règlement intérieur et du carnet de correspondance.
8. Le groupe de travail propose qu'une **charte de la vie scolaire** puisse être rédigée dans chaque établissement à partir des réflexions engagées dans le cadre des cours d'ECJS.
9. Le groupe de travail suggère de rendre son sens à la vie de classe et d'**instaurer des conseils d'élèves** comme réunions de régulation. Celles-ci seraient animées par le professeur principal.
10. Le groupe de travail conseille de **renforcer les liens et la connaissance mutuelle entre les adultes de l'établissement** (enseignants, personnels techniques, personnels de direction ...) et de veiller à identifier les personnels responsables.

Les rôles des élèves doivent être reconsidérés et leurs responsabilités développées dans le cadre d'une prise en charge partagée avec les personnels éducatifs de la prévention de la violence.

11. Le groupe de travail invite à **redonner du sens au rôle de délégué de classe** dans la gestion des petits conflits. Bien souvent, le délégué est celui qui siège pour défendre l'indéfendable en conseil de classe ou pour écouter poliment les remontrances adressées par les adultes aux élèves. Le délégué peut être également médiateur et aura, sans doute, une meilleure reconnaissance de ses pairs. Il ne sera plus considéré comme « l'indic » à la solde de l'administration, voire le « collabo » des professeurs, au mieux la potiche des conseils de classe. Dans tous les cas, il faut tenir compte de ces « services rendus » à la collectivité par un barème spécial dans la note de Vie scolaire au collège et dans l'appréciation donnée au lycéen pour son orientation dans l'enseignement supérieur.
12. Le groupe de travail propose la **création d'élèves médiateurs** (deux élèves volontaires par classe avec une formation) chargés de participer à la régulation du flot des querelles des cours de collège qui asphyxient la vie scolaire.

La prévention de la violence en milieu scolaire passe nécessairement par une pédagogie d'apaisement.

13. Le groupe de travail recommande d'**encourager les projets d'équipes pédagogiques** et les projets de classe en vue de trouver le temps nécessaire à l'élaboration d'une pédagogie d'apaisement.
14. En vue d'assurer la stabilité des équipes éducatives et leurs engagements dans des projets de long terme, le groupe de travail suggère de la **création d'un dispositif de modulation des décisions d'affectation des enseignants** du second degré.
15. Le groupe de travail propose de **sortir de la rigidité de la grille horaire** et hebdomadaire dans la confection des emplois du temps, trop liée aux disciplines et à ceux qui les enseignent et de réfléchir à un temps d'apprentissage sur l'année.
16. Le groupe de travail propose de **renforcer les dispositifs d'accompagnement éducatif** mis en place après les cours et d'utiliser l'institutionnalisation de l'accompagnement éducatif pour privilégier des activités structurantes, comme le théâtre, par exemple.
17. Le groupe de travail suggère le **renforcement du rôle de référent du professeur principal** en lui octroyant notamment un aménagement spécifique (décharge, etc.). Par ailleurs, il propose qu'une réflexion soit lancée sur la rupture entre le passage d'un système à professeur des écoles unique et le dispositif du collège avec une multiplicité des enseignants.
18. Le groupe de travail souhaite qu'une réflexion soit engagée en vue de **faire du respect des règles et de l'autorité une pratique professionnelle partagée par l'ensemble de la communauté scolaire**. Dans ce cadre, un accompagnement à la prise de fonction devra faire l'objet d'un module de formation professionnalisant.

5.3. Renforcer la formation des personnels de la communauté scolaire

Pour prévenir la violence à l'école, chaque académie doit proposer des offres de formations consistantes. Il faut remédier à la grande disparité constatée de l'offre de la formation continue dans les académies. Un plan de prévention de la violence à l'école ne peut s'exonérer d'un volet Formation. Pour savoir analyser et gérer les situations complexes qu'ils rencontrent les professionnels ont besoin de lieux et de temps pour prendre du recul, acquérir des connaissances et échanger sur leurs pratiques. **Les actions de formation remplissent cette fonction et à ce titre ont un rôle régulateur sur la violence scolaire**. Ces formations doivent d'adresser à un public pluricatégoriel. Les diverses catégories professionnelles qui exercent dans les établissements scolaires ont besoin d'un temps d'élaboration en commun pour que les élèves perçoivent la cohérence du cadre éducatif.

Nous savons ce qu'il faut faire mais nous ne savons pas comment mobiliser les personnels pour le faire. Pour réguler l'expression des violences ou des incivilités au sein de l'école, nous n'en sommes plus à rechercher des bonnes pratiques. Ces dernières sont connues. Elles ont été expérimentées et ont montré leur efficacité. Nous pouvons citer par exemple : la mise en place de dispositifs efficaces de contrôle de l'absentéisme, d'aide au travail des élèves, d'échanges avec les parents et les partenaires, d'élaboration mutuelle de rituels d'entrée et de sorties de cours.....

Selon les sites, il peut exister des freins structurels à l'effective mise en place de ces bonnes pratiques, nous en citerons deux principaux :

- la non stabilité des équipes ;
- le nombre des adultes présents proportionnellement au nombre d'élèves.

... (7) Voir chapitre III

Il reste qu'un frein important est la **difficulté à mobiliser les équipes** dans des activités qui demandent des temps de réunions et une élaboration collective. La construction d'un cadre éducatif cohérent est le meilleur garant d'un climat serein dans l'établissement. Il requiert un engagement de tous et crée une contrainte forte sur les personnels. Intervenir, accompagner ou former les personnels notamment dans un établissement en crise conduit l'intervenant formateur à élaborer un diagnostic conjoint de « ce qu'il faut améliorer » mais surtout à repérer les stratégies de mobilisation possibles dans le contexte considéré. Un contenu de formation qui viserait la mise en place des dispositifs ou procédures pour optimiser l'organisation scolaire sans avoir consacré un temps suffisant sur des activités qui questionnent les personnels sur leur posture, sur leur mission dans l'institution risque de ne pas déboucher sur l'effective mise en place des actions souhaitées. Les formations sur « les bonnes pratiques » ne seront efficaces que si elles sont accompagnées d'une réflexion sur les valeurs, sur la déontologie du métier et sur l'équilibre entre intérêts individuels et collectifs.

L'ensemble des actions que nous avons regroupées sous le thème de la posture des personnels remplit en partie ce rôle. Le cahier des charges qui stipule les 10 compétences professionnelles des maîtres ou la circulaire de 1997 sur les missions de l'enseignant sont largement méconnus. Les actions de formation doivent s'emparer de ces thèmes : les valeurs de la République, les principes et finalités de notre système éducatif, la posture déontologique du métier. Il existe actuellement une véritable carence sur ces questions.

19. Le groupe de travail recommande la **réalisation d'un recensement exhaustif des formations continues** réalisées dans le cadre de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire et de procéder à leur évaluation.

20. Le groupe de travail suggère l'**adoption d'un plan national de formation continue en matière de prévention et de gestion des violences** permettant aux différentes académies de choisir une formation adaptée au contexte local et aux besoins exprimés par les personnels. Les formations sur site seraient à privilégier.

21. Alors qu'à juste titre le travail en équipe est prôné depuis longtemps par l'institution, de façon paradoxale, il est très peu valorisé dans l'évaluation des enseignants qui reste encore trop axée sur leurs pratiques individuelles au sein de la classe. Le groupe de travail propose qu'à l'occasion des inspections **la notation des enseignants inclue, de façon visible, un paramètre lié à leur implication dans la vie collective de l'établissement. Un système de points de bonification pourrait également être mis en place.**

22. Le groupe de travail suggère que les **dispositifs de formation prévus pour les enseignants soient ouverts aux assistants d'éducation** et qu'un système de fidélisation et/ou de valorisation puisse être mis en place en direction des personnels de surveillance et d'assistance.

L'enquête de Denis Jeffrey et Fu Sun (2006) montre que le taux de victimation chez les jeunes enseignants prenant leur poste est fortement corrélé aux lacunes de la formation aux situations difficiles et à la violence à l'école. Deux des plus grands prédicteurs de la victimation sont « une formation lacunaire en gestion de classe » et « une méconnaissance de la réalité scolaire ». Ces résultats corroborent le fait qu'il n'est guère concevable de penser que l'on peut former un enseignant en un temps court après des études axées uniquement sur des contenus disciplinaires. Il faudrait que, dès le L2, les étudiants se destinant à la profession d'enseignants puissent être initiés aux exigences spécifiques relatives aux conditions de mobilisation de l'intelligence des élèves, à la construction des situations d'apprentissage et à la gestion des groupes. Pour cela, il est indispensable de construire de véritables cursus de formation sur 4 ans incluant et articulant des apports en matière d'histoire et d'épistémologie des disciplines enseignées, de didactique et de pédagogie, de psychologie, de sociologie et de droit.

Ces apports ne peuvent être pensés comme une juxtaposition de cours selon un programme linéaire de connaissances acquises parallèlement, au risque de devenir purement académiques sans garantie de transférabilité. Ils doivent s'articuler étroitement sur des pratiques et être conçus de manière à permettre un aller-retour permanent entre des observations, des expériences individuelles et collectives, avec les modèles théoriques susceptibles de les éclairer.

23. Le groupe de travail recommande que la **formation initiale des enseignants démarre à partir de modules obligatoires professionnalisants dispensés dès le L2**. Pour cela, il convient de prévoir des cours animés systématiquement par deux enseignants ou formateurs ayant des grilles de lecture différentes. Ces cours doivent s'appuyer sur des mises en situation : les étudiants doivent apprendre à y construire des situations de « transmission » des savoirs disciplinaires acquis par ailleurs ; ils doivent pouvoir les expérimenter devant leurs pairs et apprendre à poser un regard réflexif sur elles. Cette démarche doit pouvoir se faire de manière individuelle et collective, elle doit être mise en œuvre de manière transversale en mélangeant les « origines » disciplinaires.

L'objectif est de permettre à tout futur enseignant de se former **en même temps** à des savoirs disciplinaires et aux conditions de leur transmission. Il doit, **simultanément**, dans son cursus, **apprendre** et **apprendre à transmettre ce qu'il apprend**. C'est la condition indispensable pour que sa formation universitaire ne soit pas constituée de deux strates superposées: une strate de « savoirs disciplinaires » acquises jusqu'au M1 et une strate de « savoirs professionnels » qui vient ensuite se surajouter aux premiers de manière trop rapide et souvent superficielle. Cette strate de « savoirs professionnels » est, en effet, insuffisante pour permettre le véritable changement de posture nécessaire à l'exercice du métier. En revanche, un étudiant qui, tout au long de son parcours, aura associé **apprentissage académiques** et **exercice de leur transmission** sera mieux en mesure de comprendre et de maîtriser les situations auxquelles il sera confronté.

En conclusion, nous pourrions en grande partie faire nôtre ces quelques « invariants » de la formation des enseignants que proposait Egide Royer aux administrateurs de l'école et aux hommes politiques présents lors de la première conférence mondiale sur la violence à l'école (Royer, 2001) :

Votre politique de formation des maîtres sur la manière de prévenir et de composer avec la violence à l'école sera pertinente et efficace dans la mesure où les enseignants œuvrant dans vos écoles :

- 1- connaissent et comprennent comment se développent les conduites agressives chez les jeunes ;
- 2- partagent la conviction que l'éducation, et particulièrement l'école, peut contribuer à en prévenir le développement et le maintien ;
- 3- interviennent de manière proactive et non réactive par rapport à la violence et aux conduites agressives à l'école ;
- 4- sont convaincus que la diversité des problèmes reliés à la violence rend nécessaire des interventions individualisées, sur-mesure ;
- 5- valorisent la formation continue, en cours d'emploi, conscients que l'expérience seule n'est pas suffisante ;
- 6- peuvent intégrer dans leurs pratiques les connaissances récentes de la recherche ;
- 7- ont développé de solides habiletés pour établir des partenariats avec les parents, conscients que leur participation a un effet considérable sur l'efficacité de leurs interventions ;
- 8- reconnaissent comme essentiel le travail d'équipe, sachant que leurs seules interventions en classe ne seront pas suffisantes.

5.4. Améliorer la relation famille/école

La relation école-famille est souvent absente des projets d'établissement et ne fait pas toujours l'objet de l'attention qu'elle mériterait au regard de sa fonction d'apaisement.

24. Le groupe de travail préconise, dès la rentrée scolaire, la **mise en place d'un contrat d'objectifs signé par l'élève, la famille, le professeur principal et le chef d'établissement**. Ce contrat devra notamment porter sur les aspirations de l'élève et les objectifs qu'il entend poursuivre tout au long de l'année scolaire.

25. Le groupe de travail propose qu'au collège, et notamment en 6^{ème}, **la rentrée scolaire soit étalée sur une semaine** afin que des rencontres individuelles puissent être organisées entre parents d'élèves et enseignants. Ces rencontres seraient également l'occasion de clarifier les missions de l'école, les fonctions de chacun des personnels, le rôle du carnet de correspondance ou des sanctions.
26. Le groupe de travail suggère que **préalablement à tout conseil de discipline les parents soient reçus par le chef d'établissement ou son adjoint.**
27. Le groupe de travail recommande que **les familles soient plus durablement associées à la vie de l'établissement** et aux actions éducatives mises en place par les équipes de vie scolaire.
28. Le groupe de travail suggère l'**organisation d'une réunion de milieu d'année entre les parents et les enseignants** en vue notamment de présenter aux familles les travaux réalisés par les élèves.
29. Le groupe de travail propose que pour améliorer la relation entre les parents d'élèves et les membres des personnels éducatifs il conviendrait que, dans chaque établissement du second degré, un **espace aménagé soit réservé à l'accueil et aux rencontres avec les parents.**
30. Le groupe de travail propose que, dans le cadre de la valorisation des compétences, des métiers et des carrières, et au-delà des expériences déjà menées en lycée professionnel, des **présentations régulières des cursus professionnels des parents d'élèves puissent être réalisées** au profit des élèves.
31. Le groupe de travail suggère d'**optimiser l'utilisation des moyens de l'école**, en dehors des heures scolaires, et de fournir certains services au profit des élèves ou des parents d'élèves (informatique, activités sportives, etc.).

ANNEXE 1 : LE RAPPORT HUET

Le Code de la Paix Scolaire

Monsieur le Ministre,

Le 16 janvier 2008, vous annoncez le « chantier de la rédaction d'un code de la paix scolaire rassemblant dans une langue claire, concise et accessible à tous, les règles de conduite en vigueur au sein des établissements scolaires de tout notre pays ainsi que les sanctions prévues à chaque fois que ces règles seront enfreintes ».

À ce titre, en ma qualité de magistrat au Parquet de Paris en charge des mineurs, j'ai été désigné pour impulser la rédaction de ce projet en coordonnant et pilotant l'action des différents services, afin de vous proposer un Code de la Paix Scolaire conforme à votre volonté.

Le leitmotiv qui guide ce projet est l'idée selon laquelle l'espace scolaire, plus que tout autre endroit, se doit de rester sanctuarisé. En outre, le Code de la Paix Scolaire part du constat que la judiciarisation croissante de l'espace scolaire s'accompagne d'une certaine hétérogénéité des modes de réponses disciplinaires, lesquels peuvent varier sensiblement selon les règlements intérieurs.

Il était ainsi nécessaire de recenser les pratiques existantes en matière de réponses disciplinaires prévues par les règlements intérieurs des établissements scolaires afin d'homogénéiser celles-ci sur l'ensemble du territoire national dans un souci de lisibilité, d'équité mais aussi de pragmatisme. Cette valorisation des dispositifs empiriquement efficaces poursuit également l'objectif de responsabiliser les élèves.

Ce Code de la Paix scolaire ne constitue pas un nouveau plan contre la violence mais souligne une volonté de rendre plus équitable et didactique, mais également solennel, efficace et juridiquement cohérent, la mise en œuvre des sanctions disciplinaires dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire.

À ce titre, il vous est proposé que les textes réglementaires qui prévoient le régime des sanctions disciplinaires, à savoir le décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement et le décret n°85-1348 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires, soient amendés, ceux-ci ne proposant pas des réponses qui soient toujours adaptées et suffisamment graduées. Ces modifications qui s'imposeront à tous les établissements publics locaux d'enseignement respectera le principe d'autonomie de ceux-ci conformément aux dispositions de l'article D422-2 du Code de l'éducation.

Au final, le projet qui vous est présenté a fait l'objet de nombreuses réflexions mêlant de multiples acteurs de la communauté éducative.

Outre l'étude de plusieurs règlements intérieurs d'établissements locaux d'enseignement, des entretiens informels ont été perpétrés auprès d'un « panel » de chefs d'établissements relayant les réalités multiples de l'enseignement en France. À ce titre étaient représentés des chefs d'établissements urbains, ruraux, d'enseignement général ou professionnel, situés en zone d'éducation prioritaire ou non. Leur contribution fut précieuse de même que celle du conseil des correspondants académiques sur la violence.

De plus, les travaux du Code de la Paix Scolaire ont été présentés les 28 et 29 mai 2008 aux élus du Conseil National de la Vie Lycéenne (CNVL) lesquels ont accueilli favorablement l'esprit du projet et ont formulé leurs observations. De même, le Syndicat National des Lycées et Collèges (SNALC) a sollicité une entrevue pour pouvoir émettre son avis et ses idées sur le projet.

Enfin, sous un prisme juridique, mes propres recherches abondées par les remarques informelles de membres du Conseil d'État ont permis de vous présenter ce projet qui fut très largement élaboré en collaboration étroite avec la Direction générale de l'enseignement scolaire et la Direction des affaires juridiques de votre ministère, conformément aux orientations et arbitrages de votre cabinet.

Concernant les nécessités procédurales, seuls restent à effectuer les examens du texte par le Conseil supérieur de l'éducation puis par le Conseil d'État, aucune consultation officielle des organes représentatifs de la communauté éducative n'ayant par ailleurs été entreprise.

Telles furent les modalités de rédaction du présent Code de la Paix Scolaire que j'ai le grand honneur de soumettre à votre haute appréciation.

Laurent HUET

I. Les principales modifications du décret n° 85-924 du 30 août 1985

A. L'institutionnalisation de mesures d'utilité collective de réparation ou de compensation

Afin de développer les sanctions inclusives et de responsabiliser les élèves sur les conséquences de leurs actes, l'échelle des sanctions comporte des mesures d'utilité collective, de huit jours au plus ainsi que la possibilité de prévoir dans le règlement intérieur des mesures alternatives à une sanction consistant à faire accomplir à l'élève volontaire, en dehors du temps scolaire, des activités culturelles, de formation ou de solidarité (nouvel article 3 du décret).

L'idée de généraliser de telles pratiques parfois bien ancrées dans des établissements scolaires tout en les encadrant part du postulat que l'élève doit être maintenu, dans la mesure du possible, dans l'espace scolaire. Le principe « d'exclusion-inclusion » doit ainsi être institutionnalisé comme réponse disciplinaire médiane entre d'une part l'avertissement et le blâme et d'autre part l'exclusion, qu'elle soit temporaire ou définitive. Réparer le dommage perpétré ou compenser celui-ci par des activités scolaires ou citoyennes est autant didactique pour l'élève qu'utile pour la communauté éducative.

L'externalisation de certaines de ces mesures, qui pourront donc être accomplies volontairement par l'élève, hors du temps et de l'enceinte scolaires et en alternative à une sanction disciplinaire, permettra d'infléchir la réflexion de l'élève et de favoriser l'investissement de celui-ci dans une activité associative ou culturelle.

B. Une individualisation accrue des sanctions éducatives

Les sanctions, hormis l'avertissement et le blâme, sont effacées du dossier administratif de l'élève au bout de deux ans. Afin de faciliter un dialogue éducatif sur l'importance de respecter les règles de vie collective, l'élève peut demander au chef d'établissement l'effacement d'une sanction de son dossier au bout d'un an, à l'exception d'une exclusion définitive (nouvel article 3 du décret).

Cette disposition poursuit l'objectif d'équité et d'individualisation de la sanction disciplinaire et est le préalable à la dissuasion d'une réitération des transgressions du règlement intérieur.

C. Une mise en œuvre de la responsabilité civile des parents

Les dispositions de l'article 1384 alinéa 4 du Code Civil seront mises en œuvre lorsqu'un dommage sera perpétré par un élève aux biens de l'établissement. La responsabilité civile du représentant légal de l'enfant mineur est rappelée (nouvel article 8 du décret).

Parallèlement aux éventuelles sanctions disciplinaires prononcées à l'égard de l'élève lorsqu'il commet des actes de dégradations volontaires, il convient de rendre effectif l'application des dispositions « classiques » de l'article 1384 alinéa 4 du Code Civil relatives à la mise en œuvre de la responsabilité civile des parents du fait de leur enfant. Concernant les élèves majeurs, ceux-ci verront directement leur responsabilité civile engagée sur le fondement de l'article 1382 du Code Civil. Sur ces deux fondements juridiques ainsi qu'en vertu des dispositions des articles R421-66 et R421-68 du Code de l'éducation, le chef d'établissement, ordonnateur des dépenses, pourra émettre un titre exécutoire afin de recouvrer la créance non perçue amiablement.

Il a en effet été constaté que lorsqu'un acte de dégradation volontaire était commis au sein de l'enceinte scolaire au préjudice du mobilier ou du matériel de l'établissement, les réparations étaient effectuées par ce dernier et s'imputaient ainsi sur son budget propre.

Plus que la recherche d'une légitime compensation pécuniaire d'un préjudice permettant d'économiser des deniers publics, la systématisation de ce dispositif permettra de dissuader l'élève de commettre des actes de vandalisme, lesquels pouvaient rester partiellement impunis. De plus, la mise en oeuvre de ce principe est juste et permettra de responsabiliser l'élève ainsi que ses parents, lesquels demeurent les premiers acteurs de l'éducation de leurs enfants.

D. Une automaticité de certaines procédures disciplinaires

Une automaticité des procédures disciplinaires est introduite pour les violences verbales et physiques à l'égard des personnels en charge d'une mission de service public ainsi que dans le cas où l'élève a déjà été sanctionné par une exclusion temporaire (nouveaux articles 31 et suivants du décret).

L'idée poursuivie, correspondant à une demande forte de la communauté éducative, est que si certains comportements violents sont intrinsèquement répréhensibles, la violence sous toutes ses formes, verbale, symbolique et bien évidemment physique, ne saurait être tolérée dans l'enceinte scolaire ou à ses abords, *a fortiori* au préjudice du personnel d'enseignement ou d'encadrement.

Une procédure disciplinaire systématique et identique sur le territoire national sera ainsi prévue, sans pour autant qu'il soit institutionnalisé une automaticité de la sanction : le principe fondamental de l'individualisation de la réponse disciplinaire en fonction du profil de l'élève, des circonstances de commission des faits et de la singularité de ceux-ci demeurera.

E. La création d'une commission disciplinaire consultative

Une commission disciplinaire consultative avec des modalités de fonctionnement allégées par rapport au conseil de discipline est créée, constituant un niveau intermédiaire de procédure disciplinaire entre le chef d'établissement et le conseil de discipline. Outre le fait de rendre plus solennelles les décisions prises par le chef d'établissement, elle doit permettre de mieux prendre en compte le comportement des élèves déjà sanctionnés par des exclusions temporaires de plus de trois jours (nouveaux articles 31-3 et 31-4 du décret). Ce nouveau dispositif d'aide à la décision, souple et réactif, permet de renforcer l'acceptation de la décision du chef d'établissement en partant du postulat que la collegialité dans l'édiction d'une décision rend celle-ci plus légitime que l'unilatéralisme.

Les mesures conservatoires demeurent inchangées ainsi que la seule compétence du chef d'établissement pour prononcer les sanctions disciplinaires les moins lourdes, pour les faits les moins graves et pour les élèves non réitérants.

L'ensemble de ces dispositions vise à responsabiliser les élèves, en les incitant à modifier leur comportement, avant la saisine du conseil de discipline dont l'issue est très souvent l'exclusion définitive de l'élève.

Les indicateurs de résultats prévus sont, sur une année scolaire, le nombre de conseils de discipline réunis et le nombre d'exclusions définitives prononcées, pour lesquels une baisse est attendue. Même si certains passages à l'acte manifestement graves ou commis par des élèves réitérants ne peuvent empêcher le recours à l'exclusion, qu'elle soit temporaire ou définitive, le dessein poursuivi par le Code de la Paix Scolaire est, dans la mesure du possible, de garder de l'élève ayant violé le règlement intérieur de l'établissement au sein de celui-ci. Les statistiques existantes en matière de délinquance juvénile soulignent qu'un mineur commettant des délits est le plus souvent déscolarisé et à ce titre marginalisé. Maintenir l'élève dans l'espace scolaire, institution d'instruction, d'éducation et aussi de sociabilisation est ainsi primordial.

II. Les principales modifications du décret n° 85-1348 du 18 décembre 1985

Celles-ci sont relatives aux modalités de fonctionnement de la commission disciplinaire consultative, constituant un niveau intermédiaire de procédure disciplinaire entre le chef d'établissement et le conseil de discipline. Cette instance doit permettre de mieux responsabiliser les élèves en les incitant à modifier leur comportement, avant la saisine du conseil de discipline.

Sont ainsi définies les modalités de fonctionnement de la commission disciplinaire concernant :

- la convocation des membres et de l'élève (nouvel article 10-2) ;
- les droits de la défense (nouvel article 10-3) ;
- les personnes entendues par la commission (nouvel article 10-5) ;
- la notification de la décision (nouvel article 10-7) ;
- le caractère exécutoire de la décision du chef d'établissement lorsque cette dernière est déferée au recteur d'académie (nouvel article 10-8).

Le chef d'établissement convoquera par écrit par tous moyens les membres de la commission disciplinaire consultative, l'élève en cause, son représentant légal ainsi que la personne chargée d'assister l'élève pour présenter sa défense. Ce choix est guidé par la volonté, d'une part, d'avoir un mode de fonctionnement allégé par rapport au conseil de discipline et, d'autre part, de permettre à la communauté éducative de réagir dans un laps de temps réduit aux comportements inadaptés des élèves.

Sont en outre unifiées les dispositions relatives au régime disciplinaire en vigueur au sein des établissements publics locaux d'enseignement, (pouvoir du chef d'établissement en matière disciplinaire, échelle des sanctions, instances disciplinaires) aux collèges et lycées municipaux et départementaux. Les dispositions du décret n° 86-164 du 31 janvier 1986 correspondantes sont en cours de codification au Livre V du code de l'éducation actuellement en cours d'examen au Conseil d'État (Art. 5 à 11).

III. La diffusion du Code de la Paix Scolaire aux élèves et aux chefs d'établissement

Outre les nouveautés introduites aux règlements intérieurs des établissements scolaires par le code, il est nécessaire de relayer auprès des élèves les mesures qui les concernent en premier lieu.

Ce « principe de légalité » est important, un règlement prévoyant des sanctions étant plus dissuasif et mieux accepté lorsque celui-ci est connu. Il convient ainsi d'expliquer avec pédagogie et au moyen d'outils didactiques les sanctions disciplinaires encourues et les procédures applicables. À ce titre, la diffusion d'une « plaquette » est prévue. En outre, le chef d'établissement au début de l'année scolaire ou un professeur désigné pourrait être les relais de la sensibilisation des élèves aux mesures déclinées par ce Code de la Paix Scolaire.

De même, le Code de la Paix Scolaire sera inclu dans les outils mis à disposition du corps enseignant et du personnel d'encadrement. Ainsi, le guide juridique des chefs d'établissement sera complété et dématérialisé. Chaque fonctionnaire investi du pouvoir de sanctionner disciplinairement pourra, « en ligne », consulter les textes et y puiser les réponses sollicitées en matière de démarche procédurale à respecter.

Certaines mesures seraient susceptibles d'accompagner la mise en œuvre du Code de la Paix Scolaire

Parallèlement aux évolutions apportées aux règlements intérieurs des établissements d'enseignement par la modification des deux décrets de 1985, il paraît judicieux d'explorer quelques voies intéressantes, issues des réflexions et concertations entreprises dans le cadre de la rédaction du présent code.

I. La généralisation de certains dispositifs

Il pourrait en effet être utile d'étendre (par voie de circulaire notamment) certains systèmes opportunément pratiqués dans certains établissements scolaires.

A. La pratique du professeur référent

Celui-ci serait nommé par le chef d'établissement afin de suivre l'élève et d'intervenir indépendamment de toute sanction, sur la base, par exemple, d'une rencontre mensuelle.

Le dispositif serait coordonné par le conseiller principal d'éducation et le professeur référent ne serait pas un enseignant de l'élève. L'ensemble des professeurs référents et le conseiller principal d'éducation sont réunis par le chef d'établissement afin de recenser les élèves concernés par ce dispositif préventif.

B. Les dispositifs « relais »

Ceux-ci permettent d'accueillir les élèves exclus temporairement ou non de l'établissement scolaire afin de circonscrire encore d'avantage leur marginalisation. Une convention pourrait ainsi être signée entre les établissements et les collectivités territoriales. L'élève pourrait être accueilli soit temporairement à titre préventif, soit au titre d'une décision prise par un conseil de discipline.

C. Les conventions partenariales entre l'Éducation nationale et l'Institution judiciaire

La généralisation de ces conventions permet de remplir un triple objectif :

- sensibiliser les élèves à des problématiques de vie en collectivité et à la loi pénale (toxicomanie, « racket » etc.) ;
- permettre un système plus efficace de signalement des élèves en danger moral ou éducatif (au sens de l'article 375 du Code Civil) ou victimes de maltraitance physique, morale ou sexuelle ;
- apporter une réponse judiciaire rapide en cas de commission d'une infraction flagrante et grave dans l'enceinte scolaire.

À ce titre, la convention quadripartite signée à Paris le 30 janvier 2007 entre le Rectorat, le Parquet du Tribunal de Grande Instance, la Préfecture de Police et la Direction Départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse est un outil dont il pourrait être utile de s'inspirer. En substance, cette convention prévoit l'intervention « d'une mission de prévention et de communication » chargée notamment de favoriser la transmission des signalements d'infractions en milieu scolaire. Une convention relativement similaire a été signée entre le Parquet du Tribunal de Grande Instance de Nanterre et l'inspection d'académie.

II. Un renforcement de la protection des membres de la communauté éducative

Concernant les violences, il pourrait en effet être menée une réflexion relative à l'accroissement de la protection de la personne chargée d'une mission de service public en calquant le régime du personnel enseignant et d'encadrement sur celui de la personne dépositaire de l'autorité publique.

L'article 222-13 du Code Pénal dispose dans son quatrième paragraphe que les violences sont considérées comme aggravées lorsque celles-ci sont commises sur une personne dépositaire de l'autorité publique « dans l'exercice ou du fait de ses fonctions, lorsque la qualité de la victime est apparente ou connue de l'auteur ». Ce même article prévoit, dans son cinquième paragraphe, que cette circonstance d'aggravation de la peine peut être retenue lorsque les violences sont commises sur une personne chargée d'une mission de service public « dans l'exercice de ses fonctions, lorsque la qualité de la victime est apparente ou connue de l'auteur ». Ainsi, à titre d'exemple, des violences perpétrées sur un professeur ou un chef d'établissement en raison de sa qualité mais accomplies après une journée d'enseignement et hors de l'établissement scolaire ne sont actuellement pas aggravées au sens du Code Pénal.

Le régime juridique des violences touchant ces personnes enseignantes ou d'encadrement chargées d'une mission de service public, parfois victimes de violences hors de l'enceinte scolaire, pourrait ainsi être « aligné » sur le régime des personnes dépositaires de l'autorité publique. Cela permettrait de rendre délictuelles des violences qui, dans ces conditions de commission et en vertu du droit positif, sont souvent contraventionnelles.

ANNEXE 2 : SIGNA⁸

Le logiciel SIGNA de recensement des actes de violence à l'école a été mis en place à la rentrée scolaire 2001-2002. Il couvre l'ensemble des collèges et lycées publics et des circonscriptions du premier degré de la France métropolitaine et des départements d'outre-mer.

L'objectif est de recenser, de manière exhaustive, les actes « graves » de violence survenus à l'école et à ses abords, à savoir les actes :

- dont la qualification pénale est évidente ;
- qui ont fait l'objet d'un signalement (à la police, à la justice ou aux services sociaux du conseil général) ;
- qui ont eu un retentissement important dans la communauté scolaire.

La nomenclature des actes se compose de 26 postes, dont un poste « autre ». Cette nomenclature est bâtie selon une logique « d'intérêt protégé », c'est à dire que ces 26 types d'actes sont répartis en quatre classes d'atteinte : atteintes à la personne, atteintes aux biens, atteintes à la sécurité, et autres faits de violence ou d'atteinte à la sécurité. Depuis début janvier 2004, une variable permet de distinguer les actes à motivation raciste ainsi que ceux à motivation antisémite.

Type d'atteinte	Type d'acte
Atteintes à la personne d'autrui	Bizutage Insultes ou menaces graves Racket ou tentative Violences physiques à caractère sexuel Violences physiques avec arme ou arme par destination Violences physiques sans arme
Atteintes aux biens	Dommmages aux locaux Dommmages au matériel de sécurité Dommmages au matériel autre que le matériel de sécurité Dommmages aux véhicules Dommmages aux biens personnels autres que véhicules Incendies Tags Vol ou tentative
Atteintes à la sécurité	Fausse alarme Intrusion de personnes étrangères à l'établissement Jet de pierres ou autres projectiles Port d'arme à feu Port d'arme autre qu'arme à feu Tentative d'incendie
Autres atteintes	Consommation de stupéfiants Trafic de stupéfiants Trafic autre que de stupéfiants Tentative de suicide Suicide Autres faits graves

Le recensement des actes de violence s'effectue par période de deux mois. Pour chacune des années scolaires, on dispose ainsi des résultats de six périodes de collecte. Des analyses statistiques sont effectuées et présentées par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) à la fin de chaque période.

Les objectifs ou « ce que mesure SIGNA »

C'est un thermomètre qui donne une idée de l'évolution et retrace les grandes tendances et caractéristiques des signalements de violence scolaire : évolution d'ensemble, concentration dans un nombre limité d'établissements, poids respectifs des différents types d'actes de violence, etc.

C'est un outil de pilotage sur les signalements de violence grave qui ne peut pas être entièrement normalisé et qui peut laisser place pour atteindre son but (le pilotage) à une certaine subjectivité

Exemple : il y a trois critères pour signaler un acte : la qualification pénale évidente, les actes ayant fait l'objet d'un signalement à la police, à la justice ou aux services sociaux et ceux qui ont un retentissement important dans la communauté scolaire. Ce dernier critère comprend une part de subjectivité mais qui n'obère pas la qualité de la mesure puisque le ministère a voulu disposer d'un outil de pilotage : il est donc fondamental qu'un acte ayant suscité un fort émoi soit signalé. Pour autant, il a été décidé de ne pas recenser les nombreuses incivilités qui auraient présenté un caractère trop subjectif.

Signa peut être aussi un outil de gestion des tensions dans l'établissement.

Pour illustrer : c'est, au sein de l'établissement, une occasion pour l'équipe pédagogique et administrative d'échanger et de prendre position sur les faits de violence, leurs contours et leurs limites et d'engager, ainsi, une politique de prévention ciblée, les risques étant mieux appréciés.

Signa recense des actes qui ne se réduisent pas, par choix, aux atteintes aux biens ou aux personnes mais ne recense pas, en revanche, les incivilités. Les actes qui se déroulent aux abords de l'établissement peuvent être signalés

Pour illustrer : Les fausses alarmes ou les consommations de stupéfiants ne sont pas « violents » au sens ordinaire du terme mais leur apparition ou leur développement dans un établissement ne sont pas sans effet sur le climat de violence. Une partie des actes de violence peut ne pas être connue de celui-ci, mais 20 % des incidents signalés ont lieu hors de l'établissement, dont la moitié à ses abords. Un tiers des rackets signalés se déroulent aux abords de l'établissement ainsi qu'un quart des violences physiques avec arme.

C'est un recensement qui reflète la connaissance institutionnelle de la violence scolaire. Il n'a pas pour objet de mesurer le sentiment d'insécurité des élèves ou des personnels.

Pour illustrer : Il permet de calculer des indicateurs de prévalence (% de la population touchée par les actes), des indicateurs de risque (groupes d'établissements plus exposés que d'autres) mais le dispositif ne fournit aucune information sur le sentiment d'insécurité. Pour mesurer le sentiment d'insécurité, il est nécessaire d'avoir recours aux enquêtes de victimation.

ANNEXE 3 : SIVIS

Au cours du second semestre 2007, le logiciel SIGNA a été abandonné par l'Éducation nationale suite au boycott des chefs d'établissement et à la publication par l'hebdomadaire « Le Point » d'une carte de la violence scolaire. Le ministère de l'éducation a dû réfléchir à la conception d'un nouveau dispositif de mesure des violences en milieu scolaire.

Celui-ci a été présenté le 24 avril 2007, par le ministère de l'Éducation nationale, lors d'une réunion de travail, en présence des trois syndicats de chefs d'établissement (SNPDEN-UNSA, I&D, SGEN-CFDT) : SIVIS (système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire).

Cette enquête est réalisée auprès d'un millier d'établissements publics du second degré. Elle se décompose en deux parties : le recensement des faits de violence grave d'une part, l'ambiance au sein de l'établissement et son évolution d'autre part. Il s'agit d'une enquête web auprès des chefs d'établissements, qui peuvent y saisir des actes « en continu » tout au long de l'année scolaire. Les données sont exploitées trimestriellement, en décembre, en mars et en juillet.

Par rapport à SIGNA, SIVIS comporte trois évolutions importantes :

- un recensement plus homogène de la violence, recentré sur les actes plus graves, en cohérence avec le « *Mémento sur les conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire* » diffusé à la rentrée 2006. La nomenclature des actes est déclinée maintenant sur quatorze postes au lieu de vingt-six dans SIGNA ;
- l'ajout d'un questionnaire trimestriel visant à évaluer le climat dans l'établissement et son évolution. Il devrait permettre de contextualiser le nombre brut d'incidents recensés ;
- une enquête réalisée auprès d'un échantillon d'un millier d'établissements du second degré et de circonscriptions du premier degré, représentatif au niveau national (France métropolitaine et DOM). SIGNA était une enquête exhaustive.

L'ancien dispositif SIGNA recensait les actes qui répondaient au moins à l'un des trois critères suivants : avoir une qualification pénale évidente, avoir fait l'objet d'un signalement ou avoir eu un retentissement important dans la communauté scolaire. Ce dernier critère pouvait être variablement interprété par les responsables d'établissement scolaire. De plus, tout acte déclaré dans SIGNA était retenu sans aucune restriction. Aussi, les comparaisons inter-établissements, fondées uniquement sur le nombre total d'actes signalés, ne prenaient pas en compte les différences de gravité des actes enregistrés. Fallait-il, par exemple, enregistrer systématiquement tout vol de crayon ou toute insulte devenue banale en cour de récréation ? Selon leur exposition à la violence, les établissements appréciaient différemment la gravité d'un tel acte.

La volonté d'homogénéiser au mieux les données a conduit à restreindre les critères d'appréciation pour l'enregistrement d'un acte donné, notamment pour toutes les violences entre élèves. Dans le nouveau dispositif SIVIS, pour les faits n'impliquant que des élèves, seuls les incidents présentant un caractère de gravité suffisant, au regard des circonstances et des conséquences de l'acte, sont enregistrés. En particulier, il faut qu'au moins une des conditions suivantes soit remplie : **motivation à caractère discriminatoire, usage d'une arme, utilisation de la contrainte ou de menaces, acte ayant entraîné des soins ou causé un préjudice financier important, porté à la connaissance de la police, de la gendarmerie ou de la justice, susceptible de donner lieu à un dépôt de plainte ou à un conseil de discipline**. À l'inverse, par l'atteinte grave qu'ils représentent envers l'institution scolaire, tous les incidents impliquant un personnel de l'établissement sont retenus. Cette démarche devrait permettre d'assurer une meilleure homogénéité des déclarations entre les établissements, même si une certaine subjectivité de la part des responsables d'établissement ne peut être totalement écartée.

Un autre biais classique d'une enquête administrative exhaustive est la sous-déclaration des faits de violence par les enquêtés, soucieux de l'image de l'établissement dont ils ont la charge. À cet égard, le nouveau dispositif SIVIS est une enquête statistique ayant obtenu le label du Conseil national de l'information statistique (CNIS) : les réponses des établissements sont protégées par le secret et ne peuvent être utilisées qu'à des fins statistiques. Les données, totalement anonymisées, ne peuvent donner lieu à aucune comparaison entre établissements.

Le nouveau dispositif SIVIS enregistre les actes de violence dans une nomenclature comportant 14 postes. Par rapport à SIGNA, cette classification intègre des faits nouveaux, tels que les atteintes à la vie privée et le « *happy slapping* ». En revanche, le suicide et les tentatives de suicide, qui ne relèvent pas d'une infraction pénale, ne sont plus recensés.

	Nomenclature des faits de violence dans la nouvelle enquête SIVIS
Les atteintes aux personnes	Violence physique Violence verbale Racket Violence sexuelle Bizutage Atteintes à la vie privée : droit à l'image et représentation des personnes «Happy slapping»
Les atteintes aux biens	Vol Dommages aux locaux ou au matériel Dommages aux biens personnels
Les atteintes à la sécurité	Port d'arme à feu Port d'arme blanche Consommation de stupéfiants Trafic de stupéfiants

ANNEXE 4 :

LE PROJET D'ENQUÊTE DE VICTIMATION EN MILIEU SCOLAIRE

Suite à une préconisation du Conseil d'orientation de l'Observatoire National de la Délinquance et avec l'accord de M. le ministre de l'Éducation nationale, a été mis en place en novembre 2007 sous la direction d'Éric Debarbieux et du ministère de l'Éducation nationale un groupe de travail pour étudier la faisabilité d'une enquête de victimation en milieu scolaire.

Ce groupe de pilotage technique où sont présents la direction générale de l'enseignement scolaire et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, l'OND, le secrétariat général du comité interministériel de prévention de la délinquance et des universitaires s'est réuni régulièrement en 2008 afin de concevoir ce projet d'enquête. Il s'est adjoint pour des séances élargies des représentants des personnels de direction et d'autres institutions : Observatoire des Zones Urbaines Sensibles et Police Nationale.

Le travail a permis des avancées considérables pour ce projet et l'enquête de victimation pourra être réalisée en 2011 si les financements sont accordés.

1. Échantillon

Le projet élaboré par le comité de pilotage chargé de ce dossier consiste en une enquête dans les collèges publics. Un échantillon de 300 collèges sera tiré au sort et, dans chacun de ceux-ci, 60 élèves seront désignés aléatoirement. Cela permettra la constitution d'un échantillon représentatif de 18 000 élèves. Les personnels de ces établissements répondront également à un questionnaire les concernant.

2. Questionnaires et modalités de passation

Deux questionnaires ont été élaborés : l'un pour les élèves et l'autre pour les personnels (tous types de personnels). Les élèves seront interrogés par questionnaire dans leur établissement scolaire ; les personnels auront à leur disposition un site Internet. Ces questionnaires ont été testés et validés. Le dispositif de passation sera le suivant : passation des questionnaires par un groupe constitué au niveau académique par l'Éducation nationale. Pour éviter tout biais aucun personnel des établissements concernés ne pourra faire partie de ce groupe.

3. Expérimentation

Le développement du projet d'enquête de victimation au collège a exigé une expérimentation qui s'est déroulée, d'un commun accord entre le rectorat et le ministère de l'Éducation nationale, dans l'académie de Lille. L'enquête a été menée dans 14 collèges de l'académie, auprès de 800 élèves et tous les personnels de ces établissements. La passation auprès des élèves, moyennant une forte implication du rectorat, a été concluante. Par contre, les personnels ont peu répondu au questionnaire, qui était à leur disposition en version papier ou sur un site Internet. Le taux de réponse atteint juste les 20 %.

4. Anonymat et garanties légales

Une des contraintes clefs de cette enquête et une des conditions à l'adhésion des personnels est d'éviter toute dérive évaluative ou médiatique. Aussi avons nous pris des précautions légales qui rendront impossibles ce type de récupération dont l'affaire « Signa - Le Point » a été le symbole le plus visible. D'abord par construction, l'enquête n'aura qu'une représentativité au niveau national. Cela signifie qu'aucun résultat ne pourra en être extrait à un niveau local, à l'échelle des académies et a fortiori des établissements. L'enquête a reçu un avis d'opportunité favorable

du conseil national de l'information statistique et sera, pour son déploiement national, couverte par le secret statistique (label CNIS), qui assurera l'anonymat des établissements et des personnes. Elle est inscrite au programme d'enquêtes 2009 de la DEPP du ministère de l'Éducation nationale.

5. Communication

Un document pour la communication au sujet de cette action a été élaboré et servira d'appui auprès des établissements, des institutions et associations concernées (syndicats, fédérations de parents). Il insiste sur les buts et les garanties d'une telle démarche. Le Syndicat National des Personnels de Direction a décidé d'aider à la diffusion et la réalisation de l'enquête. Les modalités de communication des résultats de l'enquête ont été prévues, laissant bien entendu la primauté de cette communication au Ministère de l'éducation Nationale, principal réalisateur de cette enquête en liaison avec l'OND.

6. L'extension de l'enquête au niveau national

L'expérimentation dans l'académie de Lille ayant été concluante, au moins pour la victimation des élèves, il convient de généraliser l'enquête sur l'ensemble du territoire national.

ANNEXE 5 : LES PLANS ANTI-VIOLENCE

Plan 1 : 1986 : Plan Alliot-Marie : comités d'environnement sociaux, lutte contre les conduites addictives, renforcement du lien Police-Justice-Éducation nationale.

Plan 2 : circulaire du 8 octobre 1991 dite *Opération Éducation nationale / Justice*, signée conjointement par le ministre de l'Éducation (Lionel Jospin) et le Garde des Sceaux (Henri Nallet).

Plan 3 : texte du 27 mai 1992 (Lang - Quilès) qui institue des plans départementaux de sécurité et décrète la mobilisation interservices sur le terrain et dans les ministères. De même, dans le cadre de la Politique de la Ville, le ministère de la Défense signe un protocole d'accord avec l'Éducation nationale (16 juillet 1992), permettant à un certain nombre d'appelés du contingent d'effectuer leur service national en soutien aux établissements scolaires de zones difficiles (4 700 appelés en 1995 d'après un rapport de l'IGEN). Accueillie avec scepticisme, cette mesure semble pourtant avoir donné satisfaction à la plupart des chefs d'établissements (Leydier, 1997) et a sans doute servi d'expérimentation à ce que seront les « emplois jeunes », autrement dit les aides-éducateurs du plan le plus récent.

Plan 4 : Bayrou 1 - Mars 1995 (préfiguration du Bayrou 2)

Plan 5 : Bayrou 2 - Janvier 1996. Ce plan verra le cas inédit d'un Président de la République se démarquer publiquement d'un ministre de son gouvernement, issu de sa propre majorité, en souhaitant que ce ne soit « pas un énième plan non suivi d'effets », et qui souhaitait « qu'on aille plus loin », « avec une montée en puissance dans les dix prochaines années ». Pour la première fois, l'attention portée aux victimes prend une existence officielle, par l'extension du système de garanties et de règlements financiers en cas de vandalisme et d'atteintes aux biens des éducateurs, par la création de cellules d'audit pour conseiller les personnels. Ce plan contenait de nombreuses généralités : politique favorisant la stabilité des équipes enseignantes, renforcement des liens avec les parents⁸, lutte contre l'absentéisme, recherche de solutions avec les collectivités locales pour limiter la taille des établissements, éducation au civisme dans toutes les disciplines, aménagement des rythmes scolaires. La coopération renforcée école-police-justice était aussi souhaitée, ainsi qu'un volet plus répressif, concernant essentiellement la violence exogène, par établissement d'une contravention pour intrusion dont les auteurs sont désormais passibles d'une amende et d'une peine de travail d'intérêt général. Des solutions étaient également préconisées en interne comme un encouragement aux initiatives de pédagogie différenciée, avec un appui remarqué à des expériences alternatives connues, comme celles tentées par Gaby Cohn-Bendit au Lycée expérimental de Saint-Nazaire. Quelques moyens étaient débloqués : 250 postes d'encadrement et 2 200 appelés du contingent supplémentaires, s'additionnant aux 2 500 déjà en exercice. Sans revenir sur l'importance du Conseil de discipline, il était demandé que se mettent en place des formules alternatives à la gestion des graves manquements à l'ordre scolaire. Partenariat, civisme, prévention et répression maîtrisée, discrimination positive, pédagogie de l'écoute, aide aux victimes...

Plan 6 : Allegre 1 - Janvier 1998 : Après l'annonce des grandes lignes du plan par le Ministre, la méthode employée fut un modèle de concertation nationale. Plusieurs tables-rondes ont été organisées, rassemblant les représentants des différents syndicats, des fédérations de parents d'élèves et de lycéens, de la haute administration de l'éducation nationale et d'autres ministères, des scientifiques. Le plan a donné lieu à l'élaboration progressive d'un consensus, affinant un document de travail préalablement soumis à la discussion. Ce plan ne se présente pas comme un plan de plus, visant à résoudre les problèmes en tous lieux du territoire, mais a eu comme logique initiale - liée peut-être à l'appartenance reconnue du Ministre à la communauté scientifique - d'être un plan d'expérimentation concentrant des moyens importants sur neuf sites sensibles regroupent initialement 394 établissements secondaires, « ainsi que leur réseau d'écoles élémentaires et maternelles ». Le plan devait donner lieu à une évaluation indépendante à caractère administratif et scientifique, en partie confiée à des équipes indépendantes.

Un premier train de mesures vise à une meilleure protection des victimes : définition d'un code de conduite en cas d'incidents graves (avec stages de formation des personnels d'encadrement à la « gestion de crise »), systématisation de la prise en charge psychologique au niveau académique et ministériel, conventions avec la MGEN pour ce soutien psychologique, prise en charge des dégâts causés aux véhicules des personnels par un conventionnement conclu avec les compagnies d'assurance des fonctionnaires (GMF et MAIF). Une deuxième série de mesures concerne les personnels de l'encadrement : prise en compte dans la carrière des « faisant fonction » de direction dans les établissements difficiles des zones expérimentales, mouvement spécifique sur profil des personnels de direction, avec procédure spécifique au niveau académique, durée d'exercice sur le poste entre 3 et 5 ans, promotions, postes à profil dans l'enseignement élémentaire, formation des personnels de direction. À ces mesures viennent s'ajouter un renforcement des équipes éducatives élargies : postes d'infirmières et d'assistantes sociales, médecine scolaire renforcée dans les zones d'expérimentation, postes d'adjoints de direction et de Conseillers principaux d'éducation. C'est donc la dimension « établissement » qui est renforcée, et non les moyens en personnel enseignant. La nomination sur profils de compétence des chefs d'établissement est fortement symbolique. Elle ne peut que se heurter cependant à la pénurie constatée de vocations : environ 900 postes d'adjoints ne sont pas pourvus, faute de candidats. D'où les mesures incitatives sur le plan de la carrière. Parmi les moyens dégagés, le plus spectaculaire est le recrutement de nombreux « emplois jeunes » sur des postes d'aides éducateurs : à la fin du premier trimestre 1998 le chiffre avoisinait les 30 000 dans l'éducation nationale (*circulaire DPD du 12/05/1998*). Les missions de ces personnels s'exerceront surtout hors de la classe, ce qui témoigne d'une logique qui sépare nettement le pédagogique et l'éducatif. Les premiers axes d'intervention possible vont dans le sens « *d'une présence éducative durant les moments fragiles de la journée : surveillance des sorties, des cours de récréation, des passages dans les couloirs...* ». Le risque couru est une décharge sur l'ensemble de ces personnels du travail disciplinaire. À n'en pas douter c'est un des points dont l'évaluation sera la plus instructive.

Plan 7 : Allègre 2 - 27 janvier 2000. Création de cinq nouvelles zones dans les académies de Lille, Rouen, Strasbourg, Toulouse et Versailles. 100 infirmières, 400 postes de MI/SE pour 800 surveillants à mi-temps. 4 000 aides-éducateurs. 2 000 emplois-jeunes « cadre de vie » recrutés au niveau CAP/BEP. • Renforcement des partenariats école/ police/ justice, nouveaux textes sur les sanctions et le règlement intérieur.

Plan 8 : Lang - octobre 2000. Installation du Comité national de lutte contre la violence à l'école ; logiciel SIGNA ; opération « le respect à l'école » ; vadémécum pour gérer les situations de violence...

Plan 9 : Darcos 1 (sous Ferry) - 2002

Plan 10 : De Robien 1 - Septembre 2006 : Tolérance zéro, présence policière accrue dans les écoles). Ainsi, Nicolas Sarkozy, ministre de l'Intérieur, et Pascal Clément, ministre de la Justice, seront appelés à collaborer activement au nouveau schéma de prévention et d'intervention, autour de quatre grands axes :

- l'élaboration d'un plan de prévention de la violence dans chaque lycée ou collège, avec l'aide des collectivités territoriales ;
- le rapprochement entre chefs d'établissement et instances judiciaires, avec un suivi systématique par le chef d'établissement des dossiers saisis par le procureur ;
- le renforcement des liens entre les établissements scolaires, la police et la gendarmerie, grâce à la mise en place d'un correspondant privilégié par établissement. Le chef d'établissement pourra également solliciter une permanence policière, qui permettra de favoriser la prévention et d'intervenir très rapidement en cas de problème ;
- une amélioration de la prise en charge des victimes, avec notamment une adresse internet dédiée pour chaque académie et une permanence téléphonique, afin que les victimes ou témoins puissent facilement trouver un interlocuteur.

Plan 11 : Darcos 2 - Janvier 2008 : judiciarisation, renforcement police-justice

Plan 12 : Darcos 3 - Avril 2009 : vidéosurveillance, fouilles, etc.

ANNEXE 6 :

Membres de la mission

Alain BAUER

Professeur de criminologie au CNAM,
Président du Conseil d'orientation de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales,
Président de la mission

Christophe SOULLEZ

Chef du département ONDRP, INHESJ, Rapporteur de la mission

Alain ANTON

Proviseur du Lycée Henri Bergson

Jean-Marie BERNARD

Conseiller Sécurité, Rectorat de Nice

Éric DEBARBIEUX

Professeur des Universités, Président de l'Observatoire Européen de la violence scolaire

Anny FORESTIER

Proviseur du Lycée Janson de Sailly

Élisabeth MARTIN

Conseiller, Centre académique d'aide aux écoles et aux établissements, Rectorat de Versailles