

Alain GARCIA,
 « Violences scolaires dans l'enseignement secondaire :
 lectures et (ré)actions »

♦ Communication faite à Bommès (33210) le 4 juillet 2011, dans le cadre du séminaire d'été de l'association Résaida (« Violence... réalités et représentations »).

- PRÉAMBULE 1
- 1. RAPPELS HISTORIQUES 2
 - 1.1 Violence de l'école (subie par les élèves) 2
 - 1.2 Violence dans l'école (produite par les élèves) 3
- 2. FORMES DE VIOLENCE SCOLAIRE 4
 - 2.1 Violence scolaire : étymologie, extensions et définitions 4
 - 2.2 Comment mesurer les violences scolaires ? 6
- 3. UNE TYPOLOGIE DES VIOLENCES SCOLAIRES 8
 - 3.1 Les violences extérieures à l'école 9
 - 3.2 Les violences dans l'école 9
 - 3.3 Les violences anti-scolaires 10
- 4. GESTION LOCALE ET LECTURES STATUTAIRES : LA VIOLENCE
 PRODUITE PAR L'INSTITUTION 10
 - 4.1 Violence symbolique et déclinaisons 10
 - 4.2 Des professionnels de l'enseignement 12
 - 4.3 De faibles réponses à la violence 15
 - 4.4 Ce qui « marche »... 17
- CONCLUSION 18

- PRÉAMBULE

Au moins deux précautions semblent nécessaires pour traiter des questions de violence scolaire. En premier lieu, il faut rappeler que la violence n'est absolument pas le premier problème de l'École. Si les tensions quotidiennes sont, en revanche, nombreuses, la violence n'est un problème majeur (et, dans ce cas, « écrasant ») que pour une faible proportion des établissements scolaires (de l'ordre de 5 %). En dehors de ces établissements-là, le niveau ordinaire de violence est très éloigné des images et des représentations médiatiques, qui tendent à ne retenir que les « règlements de compte » dramatiques ou les élèves menaçants envers leurs enseignants. Le second point d'achoppement lorsqu'on évoque la violence scolaire concerne sa définition. La difficulté de la tâche se mesure déjà au nombre de notions voisines : agression, incivilités, insécurité, harcèlement, victimation, school bullying ou microviolences « gravitent » en effet autour de la violence et, lorsque le terme lui-même est employé, de nombreux qualificatifs lui sont encore adjoints. Il est ainsi question de violences « dure », « pénalisable », matérielle, physique, symbolique, traditionnelle, vernaculaire, relationnelles, réactionnelle, délinquante, tribunitienne, importée, stockée, auto-reportée ou auto-révélee... De ce nuage sémantique ressort l'impossibilité de proposer une définition stable de la violence scolaire, sans avoir d'abord rappelé son évolution et considéré ses différentes expressions.

1. RAPPELS HISTORIQUES

Pour situer l'évolution des mœurs et le niveau d'acceptation de la violence, on peut, avec Michel Foucault¹ et le démographe Jean-Claude Chesnais², rappeler le cas de Robert-François Damiens, exécuté le 28 mars 1757 pour avoir tenté d'assassiner Louis XV. Notamment tenaillé aux mamelles, bras, cuisses et gras des jambes, le supplicé reçoit à ces endroits du plomb fondu, de l'huile bouillante et de la poix résine brûlante. La tentative d'écartèlement qui s'ensuit s'avère très longue, et il faut adjoindre deux chevaux supplémentaires aux quatre prévus. L'exécution n'ayant pas encore abouti, les bourreaux entreprennent de couper les nerfs, les muscles et les membres de la victime, qui agonise jusqu'à ce que son dernier bras soit séparé du tronc.

Au-delà de cet exemple, Foucault voit entre la fin du XVIII^e et le début du XIX^e siècles une redistribution de toute l'« économie du châtement » en Europe et aux États-Unis. Phénomène marquant de cette redistribution, la disparition des supplices ne peut, pour autant, être expliquée par une naturelle « humanisation ». La contestation généralisée des supplices, en effet, prend sens dans un contexte de diminution considérable des crimes de sang et, d'une façon générale, des agressions physiques. Si elle se vérifie depuis la fin du XVII^e siècle, cette diminution doit cependant être corrélée avec l'expansion des délits contre la propriété. Et, dans ce passage d'une « criminalité de sang » à une « criminalité de fraude », Michel Foucault note le déplacement de la « *la "criminalité de masse" vers une "criminalité de franges et de marges", réservé pour une part à des professionnels.* »

1.1 Violence de l'école (subie par les élèves)

Jusqu'au XVII^e siècle, le niveau de violence physique est donc très élevé dans l'ensemble de la société, ce qui est très choquant aujourd'hui (le corps torturé ayant aujourd'hui laissé la place à l'esprit harcelé, soulignent les sociologues). Les mœurs et l'esprit de l'époque avaient bien sûr une influence directe sur les pratiques adoptées en milieu scolaire.

Richard Sennett³ nous apprend ainsi qu'« *au cours du XIX^e siècle, l'aptitude des puissants à recourir aux châtements corporels s'est quelque peu transformée. On en est venu à considérer comme barbare d'entamer la peau – c'est-à-dire de pénétrer par effraction le corps de l'autre. Le fouet, jusque-là couramment utilisé pour les domestiques comme pour les enfants, a été alors remplacé par la palette, (...), pour frapper la paume des mains des enfants ; quant aux adultes frappant d'autres adultes, ils utiliseront désormais leurs poings et leurs pieds. Lors **des premières protestations contre les verges, au XIX^e siècle, en Angleterre, les réformateurs condamnèrent cette pratique dans les écoles comme barbare, non tant parce qu'elle était très douloureuse que **pour des raisons d'hygiène, les blessures d'un enfant fouetté s'infectant facilement.**** Le lien entre la puissance et la possibilité de brutaliser physiquement une autre personne, n'en demeurait pas moins solide.* »

Dans les mentalités, la légitimité à frapper semble perçue en fonction de deux critères : celui de la puissance sociale et celui du lien familial, ou affectif. Jean-Claude Caron⁴ rapporte ainsi la vision de Jacques Vingtras, personnage de Jules Vallès dont l'enfance se déroule de 1832 à 1848. Jacques se refuse à la punition du maître qui lui apparaît

¹ FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir* [1975], Paris, Gallimard, 2007.

² CHESNAIS Jean-Claude, *Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours* [1981], Paris, Robert Laffont, 1996.

³ SENNETT Richard, *Autorité*, Paris, Fayard, 1982, p. 138.

⁴ CARON Jean-Claude, *À l'école de la violence*, Paris, Aubier, 1999, p. 31.

comme une injustice et comme une humiliation sociale : « *Mon père et ma mère me battent, mais eux seuls dans le monde ont le droit de me frapper. Celui-là me bat parce qu'il déteste les pauvres.* ».

Contre des pratiques scolaires très « physiques », l'institution a très tôt et très régulièrement brandi des interdictions. Le premier *Règlement rédigé pour les exercices intérieurs des collèges* (en 1769, à Louis-le-Grand) mentionne ainsi l'interdiction des châtiments corporels. Elle est confirmée dans les nouveaux lycées napoléoniens en 1803, 1809, 1811, 1814, 1854, 1890, etc. Dans l'enseignement primaire d'État – créé trente ans après le secondaire –, le *Statut des écoles primaires élémentaires communales* de 1834 stipule : « *Les élèves ne pourront jamais être frappés* ». Cette interdiction est rappelée en 1840, 1851, 1882, 1887, etc. Dans les salles d'asile (devenues écoles maternelles en 1881), c'est le cas en 1838, 1855, 1881, 1887, etc. La répétition de ces interdits souligne, bien sûr, la persistance des châtiments corporels.

Une explication de cette persistance nous est fournie par Antoine Prost⁵, qui rappelle l'obligation longtemps faite aux instituteurs ruraux de pratiquer un enseignement individuel : les enfants, en effet n'avaient pas les mêmes livres, « *n'en étaient jamais au même point* » (en raison d'arrivées différées), ne fréquentaient pas l'école régulièrement, n'arrivaient pas ensemble, etc. D'où l'obligation pour l'instituteur « *d'appeler à tour de rôle chaque élève individuellement, et de le faire lire sur son livre en le prenant là où il en était* ». Il en résultait des « *heures d'ennui, de bavardage, de dissipation* », et, pour l'enseignant, la nécessité de recourir massivement aux punitions : humiliations publiques, pensums et surtout, de nombreux coups, notamment avec une férule (lanière de cuir plate).

On peut ici noter que la discipline plus « humaine » des congréganistes (inspirés par Jean-Baptiste de la Salle) s'expliquait aussi par des raisons contextuelles et organisationnelles, cette fois favorables. L'implantation des écoles lassaliennes, en effet, était souvent urbaine ; trois sections successives étaient distinguées, et confiées chacune à un maître ; dans chacune des trois sections, les frères enseignaient simultanément à tous les enfants, dotés des mêmes livres. Au modèle public de l'enseignement individuel, le privé opposait donc un enseignement simultané bien plus efficace.

Il faut enfin retenir avec Antoine Prost qu'être maître d'école est au départ un « métier de misère », et que ceux qui l'exercent ne sont en rien des professionnels : ils sont en effet mal payés, peu instruits et peu considérés durant une large partie du XIX^e siècle.

1.2 Violence dans l'école (produite par les élèves)

Avant 1979 (date du premier rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, réalisé par Georges Tallon), avant 1996 (premières données nationales apparues dans le second volet du plan anti-violence impulsé par François Bayrou) et avant 2001 (premiers résultats du logiciel Signa, mis en place dans tous les établissements scolaires), on est incapables de mesurer le niveau de violence autrement que par des témoignages écrits, souvent anciens (romans y compris, comme Alphonse Daudet, *Le petit chose*, 1868 ; L. Pergaud, *La Guerre des boutons*, 1912 ; etc.).

Au-delà des romans, la révolte lycéenne du XIX^e siècle la plus célèbre et la plus citée est celle de 1883, au lycée Louis le Grand (établissement qui connut d'ailleurs des révoltes récurrentes). Après divers incidents et le recours à des agents de police, certains des faits sont les suivants : « *cinq élèves sont mis aux arrêts (...) trois cents élèves forcent la grille et (...) se rendent dans les dortoirs affectés aux élèves de mathématiques*

⁵ PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

spéciales : les vitres, les vases de nuit, les lavabos sont cassés et jetés ; les matelas sont éventrés à coups de couteau. »⁶

En dehors du cas de Louis le Grand, Francis Lec et Claude Lelièvre notent que la plupart des révoltes lycéennes ont lieu sous la monarchie de Juillet et le Second Empire, et, surtout, pendant la période de l'Ordre moral, au début des années 1870 : « *Plus d'une centaine de révoltes éclatent dans les lycées de 1870 à 1888 sur guère plus d'une centaine de lycées en France, (...) Or **quatre-vingts d'entre elles se déroulent entre 1870 et 1879, année de la fin de l'Ordre moral et de l'avènement de la Troisième République triomphante. Cela signifie que, durant l'Ordre moral, 8 % des lycées de France se sont révoltés chaque année, en moyenne.*** »⁷

De telles actions lycéennes ne peuvent se comprendre en dehors du contexte punitif des établissements du second degré de l'époque. Et les auteurs de citer le cas d'un lycée « ordinaire » (réservé, là comme ailleurs, aux « fils de famille ») : Louis Secondy, à Montpellier. « *Pour le seul premier semestre de l'année 1877-1878, les peines infligées au lycée se détaillent ainsi : « **Division supérieure** : 962 retenues simples, 305 privations de promenade, 54 privations de sortie, 4 exclusions (moyenne : **3,5 punitions par élève en cinq mois**). (...) **Division élémentaire** : 1 400 retenues, 261 privations de promenade, 15 de sortie (moyenne : **7,3 punitions par élève**). » Et l'on ne parle pas des pensums (les « lignes »), dont les professeurs usent et abusent, selon les rapports des autorités administratives elles-mêmes.* »⁸

2. FORMES DE VIOLENCE SCOLAIRE

Nous venons de voir des manifestations de violence anciennes auxquelles nous pensions déjà, à savoir les coups et châtiments donnés aux élèves par les adultes et, d'autre part, les violences d'élèves contre l'institution scolaire. La violence physique des élèves entre eux est également un phénomène connu et ancien, qui a toujours existé dans les cours de récréations et dans les internats, et qui étaient, traditionnellement, surtout le fait de garçons.

Parmi les représentations les plus banales et les moins inquiétantes, tout le monde a en tête les images de *la Guerre des boutons* (roman de Louis Pergaud adapté au cinéma en 1962, avec le personnage de Petit Gibus : « *si j'aurais su, j'aurais pas venu !* »), qui dit sans doute quelque chose des pratiques anciennes mais qui ne résumait pas la réalité de la violence entre élèves.

2.1 Violence scolaire : étymologie, extensions et définitions

L'étymologie du terme violence n'apporte pas d'information très surprenante. « Violence » est emprunté (1215) au latin classique *violentia* « caractère emporté, farouche » et, en parlant du vent, de l'hiver, d'un vin, etc. ♦ Il désigne aussi (1314) la force brutale employée pour soumettre (...).

Aujourd'hui, l'Organisation mondiale de la santé définit ainsi la violence : « *l'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance, de la menace, directe ou indirecte contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un*

⁶ LEC Francis, LELIÈVRE Claude, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, Fayard, 2007, p. 25.

⁷ *Op. cit.*, pp. 27-28.

⁸ *Ibid.*, p. 28.

décès, un dommage moral, une discrimination, un mal développement ou une carence » (rappel fait par Catherine Blaya⁹).

Cette définition est évidemment trop large pour être opératoire au niveau de la recherche en sciences sociales. De fait, des cadres différents ont été dessinés, et plusieurs notions déclinées. Deux grandes conceptions s'opposent, finalement, dans l'appréhension des phénomènes.

D'une part, la conception restrictive, qui ne concerne que la violence dite « pénalisable ». C'est la position de Jean-Pierre Bonafé-Schmitt¹⁰, qui dénonce une « *vision inflationniste de la violence* » regroupant « *aussi bien les agressions physiques, le racket, le vandalisme que ce que l'on nomme les « incivilités » ; paroles blessantes, grossièretés diverses, bousculades, interpellations, humiliations* ». Donner une telle extension au concept produirait ici de la confusion, en rendant pathologique la notion de conflit.

De la même façon, Robert Ballion¹¹ souligne les dangers d'une utilisation abusive – et en un sens manipulée – de la notion de violence. Pour lui, la violence peut être un concept-écran, appliqué de plus en plus largement (jusqu'à concerner les incivilités), et qui permet « *d'occulter un certain nombre de faits désagréables et de désengager la responsabilité de ceux qui voient leur action professionnelle perturbée par elle* ». « *Nous nous en tenons, écrit encore Robert Ballion¹² à une définition de la violence qui fait de celle-ci un acte délibéré d'agression. Il y a violence symbolique, physique, matérielle, lorsqu'il y a injure, menace, intimidation, atteinte physique à autrui, dégradation ou destruction volontaire de biens* ».

Le refus d'intégrer les différentes indisciplines à la violence est encore le fait d'Eirick Prairat¹³, qui entend « *distinguer trois problématiques : une problématique de la violence ; une problématique de l'indiscipline ; une problématique du mal-être et de la souffrance.* »

Face à cette conception « pénalisable » ou « légaliste » de la violence se trouvent les tenants d'une acception large (ou élargie) de la violence, et qui raisonnent en termes d'incivilités, de school bullying et de micro-violences. En France, c'est notamment le cas de Sébastien Roché, d'Éric Debarbieux ou de Catherine Blaya.

Pour définir l'incivilité, on peut retenir la proposition de Sébastien Roché¹⁴, vulgarisateur de cette notion en France, en 1993. Dans le prolongement de travaux américains parus en 1982 (« broken windows », ou théorie de la vitre cassée), le sociologue appelle ainsi incivilités « *les ruptures de l'ordre dans la vie de tous les jours, (...) dégradations de boîte à lettres, les odeurs d'urine dans les cages d'escalier, les bruits, les vitres brisées, les groupes de jeunes impolis et parfois agressifs assemblés au pied des immeubles* ». Dans le champ scolaire, Catherine Blaya¹⁵ entend par incivilités les « *(...) petits désordres, (...) chahuts, (...) refus de coopérer, (...) insolences, (...) impolitesses, (...) paroles blessantes, (...) humiliations* ».

Dans le sillage des incivilités est apparue la notion de school bullying, qui exprime l'idée de harcèlement et de maltraitance entre pairs (phénomènes dont la persistance peut avoir des effets traumatiques sur la victime).

⁹ BLAYA Catherine, *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, 2006, p. 19.

¹⁰ BONAFÉ-SCHMITT Jean-Pierre, « La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? », in B. Charlot et J.-C. Émin (dir.), *Violences à l'école. État des lieux*, Paris, Armand Colin, 1997 (pp. 255-282), pp. 255-256.

¹¹ BALLION Robert, *La démocratie au lycée*, Paris, ESF, 1998.

¹² BALLION Robert, *Les conduites déviantes des lycéens*, avril 1999, étude 13, CADIS - E.H.E.S.S - C.N.R.S.

¹³ PRAIRAT Eirick, « Violences et indiscipline à l'école : éléments de discussion », conférence 2004 [en ligne ; téléchargeable] ; URL : <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1265>

¹⁴ ROCHÉ Sébastien, *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?*, Paris, Le Seuil, 1996, p. 47.

¹⁵ BLAYA Catherine, *op. cit.*, p. 20.

Développées par Éric Debarbieux, les microviolences, enfin, peuvent être comprises comme une sorte de synthèse des deux notions précédentes. Les microviolences font en effet « référence à la fois aux péri-délits¹⁶ et aux micro-victimations, aux délits sans victimes directes, à la répétitivité et à la fréquence de désordres et infractions parfois ténus et inaperçus (...) »¹⁷

2.2 Comment mesurer les violences scolaires ?

Mesurer les violences scolaires est une action limitée par deux obstacles : d'une part, la définition ou l'acceptation (suivant qu'on prenne en compte les seules violences « pénalisables » ou que l'on étende la prise en compte aux « microviolences », les résultats ne seront pas les mêmes), et, en second lieu, par le fait qu'il n'existe de « comptabilité » globale que depuis peu de temps (comptabilité d'ailleurs incertaine, avec le logiciel Signa de 2000 à 2005, puis le logiciel SIVIS depuis la rentrée 2007).

Selon Éric Debarbieux¹⁸, « La violence à l'école est devenue incontournable dans le discours politique français, depuis le début des années 1990 ». Le premier plan anti-violence a ainsi été réalisé en 1992, à la demande du ministre Jack Lang : « **80 établissements déclarés « sensibles » reçoivent [alors] le renfort de 300 agents et 2 000 appelés du contingent.** C'est aussi le premier encouragement national à un rapprochement école-police, même si ce rapprochement est effectif depuis longtemps en Seine-Saint-Denis ».

Comme le fait par exemple Catherine Blaya¹⁹, il faut souligner non seulement que « les seules informations officielles disponibles antérieures à la création de SIGNA existaient sous forme de rapports réalisés par des inspecteurs généraux » (par exemple, Georges Tallon, en 1979 et 1980, ou Jean-Michel Léon en 1983), mais aussi que les premières données nationales ne sont apparues qu'en mars 1996, dans le second volet du plan anti-violence impulsé par François Bayrou (enquête académique trimestrielle d'ailleurs jugée lourde et peu fiable).

En 2000 a été mis en place dans tous les établissements scolaires un logiciel de saisie des faits violents : il s'agissait du logiciel « Signa », qui a produit des résultats de 2001 à 2005. La publication par *Le Point*, le 31.08.2006, d'un « Classement des lycées et collèges les plus dangereux » a conduit les chefs d'établissement à refuser de renseigner Signa. On se rappelle notamment du cas bordelais de Gustave Eiffel qui, ayant sans doute le plus rigoureusement et le plus exhaustivement accompli le travail de saisie, s'est retrouvé en tête des lycées « violents ».

À la rentrée 2007 a été introduit le logiciel SIVIS (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire), et qui comporteraient trois évolutions importantes par rapport à Signa : un recensement recentré sur les actes plus graves ; un questionnaire trimestriel visant à évaluer le climat d'établissement ; une enquête réalisée auprès d'un échantillon d'un millier d'établissements. En tant que CPE ayant utilisé Signa, je peux témoigner de l'aspect peu pratique, peu intuitif et souvent alambiqué de ses interfaces, ce qui offrait à un même fait violent de nombreuses possibilités de saisie. De plus, la fiabilité des données restait faible, puisqu'elles n'étaient pas systématiquement enregistrées et que l'enregistrement (la saisie) n'était pas toujours effectué par la même personne. À

¹⁶ Expression du criminologue québécois Maurice Cusson (*La criminologie* [1998], Paris, Hachette, 2000, p. 120).

¹⁷ BLAYA Catherine, *op. cit.*, p. 21.

¹⁸ DEBARBIEUX Éric, *Les 10 commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob, 2008, pp. 145-146.

¹⁹ BLAYA Catherine, *op. cit.*, p. 42.

première vue (simple ouverture du logiciel, sans saisie de données), le logiciel SIVIS ne semble pas très différent du précédent.

Les résultats fournis par Signa ne peuvent donc être lus – avec beaucoup de réserve et de prudence – que comme des tendances. En 2004, Eirick Prairat²⁰ rapporte ainsi : « *La violence affecte en premier lieu les élèves. Ils en sont à la fois les victimes (50% des signalements) et les auteurs (80% des signalements). C'est un **phénomène plutôt adolescent et masculin** même si, ces dernières années, on a assisté à une augmentation des faits commis par des filles et à un rajeunissement des auteurs. Deux types d'actes regroupent plus de la moitié des signalements : les violences physiques sans arme (30 %) et les insultes et menaces (23 %). Lorsqu'elle touche les personnels de l'institution scolaire, la violence est essentiellement une violence verbale.*

*Ce sont les collèges (70 % des incidents signalés en 2002-2003, 15 % pour les lycées professionnels et 15 % pour les lycées d'enseignement général et technologique) qui sont les plus touchés. Cependant, si l'on tient compte du nombre d'élèves, les **lycées professionnels** apparaissent **proportionnellement les plus exposés** devant les collèges puis les lycées d'enseignement général et technologique. »*

En plus de ces données officielles, certains chercheurs essaient de mesurer le climat scolaire (propre à chaque établissement), notamment par des « enquêtes de victimation ». En France, les travaux les plus cités en la matière sont ceux conduits par Éric Debarbieux²¹. Dans la construction d'un « indice de climat scolaire », il observe ainsi que la variable la plus importante pour les élèves est la relation aux professeurs, bien plus que sa relation aux pairs. À un niveau comparatif, la situation lui apparaît « *nettement meilleure en écoles élémentaires qu'en collèges* »²² sur le plan de l'attachement à l'école et de la confiance en l'adulte, mais, cependant, le constat est fait d'une « *forte inégalité entre les établissements « classiques » et ceux situés en zone urbaine défavorisée* ».

Pour rester vigilants face à tous les résultats produits – a fortiori sur le thème de la violence –, on doit sans doute garder à l'esprit qu'ils sont fonction de choix méthodologiques, par définition discutables et susceptibles de produire des biais. Au moins deux de ces biais peuvent ainsi être évoqués dans le cas des enquêtes de victimation.

► Les individus peuvent signaler des violences pour être entendu, pour attirer l'attention à soi et pour dire autre chose. Dans cette dernière logique (mais sans rapport avec la violence), François Dubet²³ avançait ainsi en 1991 que les lycéens protestent contre les repas à la cantine, car « *il est plus facile de protester contre la cantine que contre le « mépris* ». Robert Ballion²⁴ souligne de son côté que la violence, facilement médiatique, est mobilisée comme une ressource aujourd'hui. Sandrine Garcia et Franck Poupeau²⁵, enfin, se montrent plus directement critiques lorsqu'ils écrivent : « (...) la catégorie de « *violences scolaires* », comme celle de « *violences urbaines* », comporte le plus grand flou et une part d'arbitraire : elle désigne des **phénomènes** qui sont **hétérogènes** et qui n'ont parfois aucune spécificité « scolaire », sinon de se produire dans l'espace de l'école. D'autre part, cette construction politique des chiffres censés évaluer la violence et l'efficacité des moyens pour la combattre accorde une **part trop belle aux seules représentations des élèves**. »

²⁰ PRAIRAT Eirick, *op. cit.*

²¹ DEBARBIEUX Éric, *La violence à l'école. 1. État des lieux*, Paris, ESF, 1996.

²² BLAYA Catherine, *op. cit.*, pp. 36-37.

²³ DUBET François, *Les lycéens* [1991], le Seuil, 1996.

²⁴ BALLION Robert, « La violence scolaire », conférence, IUFM Bordeaux Caudéran, 26.11.1997.

²⁵ GARCIA Sandrine, POUPEAU Franck, « Violences à l'école, violence de l'école », *Le Monde diplomatique*, octobre 2000, pp. 4-5.

► Contre le principe de l'exagération pour être entendu – et de manière peut-être plus forte chez les garçons, socialisés comme tels –, il peut aussi exister une résistance à dénoncer certains phénomènes comme violents, pour ne pas paraître faibles, coincés, bouffons ou impressionnables. Au-delà de la violence, ce type de logique se manifeste en effet lorsqu'est posée la question ambiguë : « ça vous choque ? », et qu'on se demande si répondre « oui » signifie : c'est une attitude inattendue, surprenante, inadaptée, et je la réproouve car elle me gêne, m'embarrasse, me fait peur, me traumatise, etc. ; ou, dans une autre acception : c'est une attitude inattendue, surprenante, inadaptée mais je m'adapte facilement car je ne suis ni facilement impressionnable ni conservateur...

Pour achever notre tentative de caractérisation de la violence scolaire, il semble difficile de nier qu'il n'existe que des approches partielles et partiales. Parmi les formes moins médiatisées ou moins retentissantes de violence (auxquelles on ne pense pas immédiatement, mais qui existent, et font aussi l'objet d'études), on ne doit pas oublier :

- Le chahut, qui est certes retentissant dans la classe où il se déroule, mais que les profs concernés rechignent en général à rendre public, même lorsqu'il est fréquent ;
- Les violences contre soi (telles que les tentatives de suicide, le phénomène d'anorexie/boulimie, les scarifications) ;
- La violence sexuelle (dont j'ignore l'importance, mais qui, en dehors des cas les plus graves, fait subir à des adolescentes des propos salaces et/ou des contacts indéliçats) ;
- Le bizutage, plus attendu dans les « bons » établissements sélectifs et dans les internats, et qui peut être traumatisant. Il faut ici rappeler que le terme de « traumatisme » ne doit pas être entendu au seul sens négatif. Il y a certes l'étymologie (« blessure »), mais il faut ensuite distinguer les traumatismes structurants (par exemple, la circoncision d'un enfant juif, porteuse de sens et constitutive de son identité) des traumatismes destructurants (par exemple, un viol). Suivant les formes prises par le bizutage, les deux types de traumatisme sont possibles.

3. UNE TYPOLOGIE DES VIOLENCES SCOLAIRES

Pour ne pas rester sur l'idée d'une violence totalement diluée, insaisissable et qui se déroberait à nous, on peut se référer à la typologie de la violence proposée par François Dubet²⁶ en 1994. Après avoir présenté les grandes évolutions scolaires depuis les années 1960, il distingue en effet trois grandes formes de violence.

Le sociologue rappelle donc que la population adolescente et juvénile scolarisée dans l'enseignement secondaire long est relativement faible jusqu'au milieu des années soixante (15 % de bacheliers), et, surtout, que le système éducatif distingue et sépare l'école du peuple du lycée. Dans le premier cas, l'école primaire républicaine doit former des citoyens français garantis d'un minimum d'instruction et d'amour de la patrie ; à distance des enfants d'ouvriers et de paysans, le lycée est une institution bourgeoise et en tout point sélective (par l'argent, par la durée des études, par le latin, etc.). Il s'agit ici d'embrasser la grande culture et les humanités et, de manière moins proclamée mais tout aussi assurée, de conduire à une profession socialement élevée.

Trois réformes ont bouleversé le fonctionnement traditionnel de l'enseignement secondaire : le décret (et ordonnance) Berthoin du 6 janvier 1959, qui encourage à la mixité et rend la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, et non plus de 14 ans. Cette dernière mesure, toutefois, n'est réellement appliquée qu'en 1967. En 1963, le décret Capelle-Fouchet crée le collège d'enseignement secondaire (CES), école moyenne qui coexiste avec le CEG (collège d'enseignement général, qui va disparaître) et le CET

²⁶ DUBET François, « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école » in *Cahiers de la sécurité intérieure (les)*, numéro spécial, « La violence à l'école », IHESI / La Documentation française, 15, premier trimestre, 1994.

(collège d'enseignement technique) ; le même décret instaure la carte scolaire et la mixité « normale » dans les CES. Enfin, le texte le plus récent et le plus retentissant est la loi Haby du 11 juillet 1975 (appliqué à la rentrée 1977), qui unifie les CES et CEG sous la dénomination de collège unique, supprime les filières et les classes de transition en 6^e et en 5^e, étend le réseau des maternelles, rend la mixité obligatoire dans l'enseignement public et appelle « lycées » tous les établissements postérieurs à la classe de 3^{ème}.

Même si, comme le soulignent François Dubet et Marie Duru-Bellat²⁷, le collège unique ne l'a pas vraiment été jusqu'au début des années 1990 (orientation en fin de cinquième, classes spéciales, classes technologiques, classes de niveau et classes européennes), tous les élèves entrent aujourd'hui au collège, et ensuite au lycée (lycée d'enseignement général, technique ou professionnel). Et comme cette « massification » s'est opérée sans véritable changement pédagogique ou organisationnel, le fonctionnement des collèges et des lycées d'une part, et les relations entre élèves et adultes d'autre part, sont devenus problématiques et inadaptés, a fortiori dans les établissements les moins favorisés. Nous allons y revenir.

Parmi les trois grandes formes de violence scolaire, François Dubet distingue donc les violences extérieures à l'école (mais qui la concerne par « perméabilité »), les violences dans l'école (par des élèves qui manifestent des attitudes peu scolaires) et les violences anti-scolaires (qui procèdent d'une logique vindicative, face à une institution perçue comme humiliante).

3.1 Les violences extérieures à l'école

- Elles concernent par exemple les règlements de compte d'individu(s) extérieur(s) à un établissement, dans lequel il(s) pénètre(nt) malgré tout pour en découdre avec un ou des élèves précis. Pour le sociologue, cette forme de violence n'est pas générée par le système scolaire ; simplement, elle se déroule dans une enceinte scolaire.
- C'est aussi le cas pour les vols de véhicules (voitures de profs ou deux roues d'élèves), simplement parce que tout collège ou lycée dispose, du point de vue des voleurs, d'un parc automobile et d'un garage à deux-roues.
- C'est encore vrai pour le racket ou pour le « dépouillement » d'élèves sur le chemin de l'école. L'explication tient, là encore, dans la forte probabilité que voient les voleurs de pouvoir choisir ce qu'ils recherchent à proximité d'un établissement scolaire.

En plus des conséquences pour les victimes, de telles conduites – étrangères au système scolaire – nuisent toutefois à la réputation de l'établissement, et les conduisent à des réponses sécuritaires susceptibles de renforcer le phénomène. Dans les quartiers difficiles, le collège ou le lycée tend en effet à se transformer en forteresse, ce qui altère le climat scolaire pour l'ensemble des élèves, et qui accroît la distance sociale entre les deux « mondes » (d'où l'augmentation des tags et du vandalisme du « quartier » contre la « forteresse »).

3.2 Les violences dans l'école

De nouveaux publics adolescents (qui, auparavant n'auraient pas été scolarisés dans le secondaire), sont donc maintenus dans le système scolaire, et apportent à l'école les conduites de leur vie « normale ». Dans certains cas, il s'agit de bagarres entre garçons, des chapardages permanents et d'une certaine difficulté à accepter le contrôle social scolaire. Dans cette configuration se développent des chahuts « endémiques »²⁸ qui, au-

²⁷ DUBET François, DURU-BELLAT Marie, *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Le Seuil, 2000.

²⁸ LAPASSADE Georges, *Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire*, Paris, Armand Colin, 1993.

delà des chahuts anomiques observés dès 1967 par Jacques Testanière²⁹, font davantage que contester la hiérarchie scolaire : ils l'ignorent ici tout à fait. Plus que de conduites proprement dangereuses ou délinquantes, il s'agit d'une agitation permanente qui parasite la situation scolaire et que les enseignants perçoivent souvent comme une agression. Chaque professeur s'épuise donc à construire les conditions préalables au déroulement des cours.

3.3 Les violences anti-scolaires

Ce sont cette fois les formes de violences engendrées par la situation scolaire elle-même, et qui se portent contre l'École, contre les enseignants et contre les élèves qui « collaborent ». Dans les établissements où les élèves ont été orientés contre leur gré et ne réussissent pas, la communauté des adolescents tend à se construire non pas « à côté » de l'École – comme c'est la norme dans le système français – mais « contre » l'École, perçue comme destructrice de leur personnalité. Le leader du groupe de jeunes est alors celui qui refuse de coopérer, qui peut devenir violent et régler ses comptes lui-même contre un enseignant qui l'aurait humilié devant la classe.

Cette tendance se retrouve notamment dans les établissements où sont concentrés une part importante d'élèves d'origine étrangère, alors perçus comme en échec. Aux catégorisations ethniques officieuses (constitution de classes où les filles blanches et bonnes élèves sont les plus séparées des garçons mauvais élèves et de type non européens) répond alors une « ethnicité réactive »³⁰ où, selon Éric Debarbieux et Laurence Tichit³¹, l'« ethnicisation » est à la fois un processus de stigmatisation et un processus d'identification.

4. GESTION LOCALE ET LECTURES STATUTAIRES : LA VIOLENCE PRODUITE PAR L'INSTITUTION

4.1 Violence symbolique et déclinaisons

François Dubet souligne que les trois catégories de violence ne frappent pas indifféremment tous les établissements défavorisés, pas plus qu'elles n'épargneraient les établissements moyens ou favorisés. En s'intéressant désormais à la violence que produit l'institution scolaire en direction des élèves – sans évoquer ici la violence physique, marginale mais jamais absente –, on s'aperçoit qu'un sentiment d'« écrasement » culturel, de distance sociale, d'indifférence, de mépris ou d'humiliation peut être ressenti dans tous les établissements scolaires, avec une acuité parfois féroce dans les lycées prestigieux.

On aborde ici le thème de la violence symbolique, telle que l'ont présentée Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Dans l'un de leurs ouvrages resté célèbre³², les deux sociologues signalent ainsi « (...) l'homologie entre le monopole scolaire de la violence symbolique légitime et le monopole étatique de l'exercice légitime de la violence physique ». La violence symbolique est alors définie comme « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, (...) »

²⁹ TESTANIÈRE Jacques, « Chant traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, 1967.

³⁰ PAYET Jean-Paul, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1995.

³¹ DEBARBIEUX Éric et TICHIT Laurence, « Le construit « ethnique » de la violence », in CHARLOT Bernard et ÉMIN Jean-Claude (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 2006, pp. 155-177.

³² BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

En dehors du cadre scolaire, la violence symbolique peut se manifester par l'attitude professionnelle masculine qui consiste à couper la parole à des femmes ou à adresser, en toute bonne foi, à un homme, la réponse à la question intelligente qu'elles viennent de poser. À l'école, l'exemple le plus banal de « violence symbolique » est celui de l'enseignant qui fait des cours qui n'ont aucun sens pour les élèves (ou pour une partie d'entre eux), qui ne veut pas ré-expliquer, qui ignore (méconnaît et/ou snobe) les élèves ou qui s'exprime dans un langage trop soutenu et donc hermétique. Dans un registre relationnel – et, en l'occurrence, conflictuel –, cela se vérifie encore quand une tension entre adultes et élèves aboutit « automatiquement » à la sanction de ces derniers, sans qu'un adulte n'ait seulement entendu leur version des faits.

Sans s'inscrire dans la filiation de Pierre Bourdieu, deux sociologues ont, plus récemment, analysé la brutalité et l'irrespect de l'institution scolaire envers les élèves. Il s'agit d'abord de François Dubet³³, dès 1991, dans *Les lycéens*. Cet ouvrage a été marquant – au-delà de la reconnaissance qu'il a conférée à l'auteur – pour l'importance accordée à l'expérience, au ressenti des individus et non, comme cela était la norme, aux tendances chiffrées qui ne rendaient compte que de flux. François Dubet a donc souligné le sentiment des élèves de ne pas se sentir bienvenus au lycée, de ne jouir que de libertés sans droit, d'être ouvertement méprisés par certains enseignants qui leur font sentir ou leur assènent qu'ils n'ont pas leur place. La subjectivité des lycéens – au sens de développement d'un esprit critique et de goûts culturels – se développe ainsi en dehors et même contre une école qui ne s'intéresse au fond qu'aux capacités cérébrales des élèves, et, pour être plus précis, qu'aux capacités cérébrales de certains élèves. Dans certains cas, la haine répond alors à un climat de mépris, « *tellement fort que les lycéens pensent que, si toutes les stratégies de résistance et de vengeance ne sont pas légitimes, elles peuvent être, pour le moins, comprises* »³⁴.

25 ans plus tard, le constat que fait Pierre Merle³⁵ est loin d'infirmer celui de F. Dubet. Au niveau institutionnel, il est ainsi rappelé que « *Jusqu'à la fin des années 1960, la situation des élèves dans l'institution scolaire n'est associée essentiellement et formellement qu'à des obligations. C'est par un **décret du 8 novembre 1968**, dans les circonstances que l'on connaît, que **sont institués les conseils de classe** dans les établissements et, avec eux, les délégués élèves. (...) à l'époque, ni les délégués des élèves ni ceux des parents ne sont présents lorsque le conseil « examine la situation scolaire de chaque élève ». À la fin du conseil, les délégués des **parents et des élèves** étaient **autorisés à entrer pour écouter silencieusement** une synthèse rapide des décisions prises* »³⁶.

Si plusieurs textes ont ensuite renforcé les droits des délégués, les mentalités et les pratiques des professionnels n'ont, elles, que peu évolué. Aujourd'hui encore, parents et élèves délégués sont le plus souvent considérés comme des importuns par les profs, qui exercent sans en être totalement conscients une assez forte violence symbolique.

- ▶ Les pré-conseils de classe évoqués par Pierre Merle (qui consistent à arrêter les décisions avant le début du conseil de classe officiel, et donc avant la présence des délégués parents et élèves) sont rendus caducs par la loi d'orientation de 1989, qui ne les évoque plus. Le 3 juillet 1991, le tribunal administratif de St-Denis-de-la-Réunion annule même formellement la circulaire d'un proviseur « en tant qu'elle a institué un pré-conseil de classe ». Dans les faits, les pré-conseils se pratiquent encore, au prétexte d'étudier les situations familiales ou médicales particulières ;
- ▶ Ni le chef d'établissement, ni son adjoint, ni le CPE, ni les parents, ni les élèves délégués ne peuvent parler du déroulement des cours, des contenus, des propos ou des

³³ DUBET François, *Les lycéens*, op. cit.

³⁴ *Idem*, p. 244.

³⁵ MERLE Pierre, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.

³⁶ *Idem*, p. 79.

réactions des enseignants pendant le trimestre évalué. François Dubet³⁷ ironise ici en comparant un délégué de classe à « *un délégué syndical qui pourrait parler de tout, sauf des salaires, des conditions de travail et de la hiérarchie* » ;

► Une remarque parentale – par exemple, sur l'absence d'équité entre deux cas d'élèves – a de très fortes chances de succomber sous le nombre de voix professorales, qui vont immédiatement nier le fait, par « double principe de corps » (incorporation personnelle du mécanisme de défense, et réaction corporatiste ordinaire) ;

► La familiarité des interpellations, remarques et moqueries entre profs, tout au long des conseils de classe, marque un « entre-soi » dont le but, plus ou moins conscient, est d'exclure les autres acteurs (délégués parents et délégués élèves), perçus comme illégitimes et importuns.

De façon générale, Pierre Merle³⁸ souligne d'une part que « *Tous les enquêtés, même une partie des bons élèves a priori protégés des affres scolaires ordinaires, sont prolixes sur le thème de l'humiliation et du rabaissement de soi, éprouvés au cours de leur histoire scolaire.* », et, d'autre part, que la « *séparation des registres scolaire et personnel est loin d'être respectée d'une façon pérenne. Les humiliations relatives au registre scolaire – l'élève « nul » – n'excluent nullement celles relatives au registre personnel : l'élève « con », « coincé », « pimbêche », etc.* »³⁹

Derrière ces remarques se dessine le modèle éducatif français dont la violence symbolique est d'autant mieux maintenue qu'elle participe à sa grandeur, pour les profs qui l'ont subie et chez qui elle a largement affecté la confiance en soi. C'est un peu le modèle « des classes », dont le schéma moral consiste à écraser avant d'accéder au rivage, au rang et à la dignité (c'est vrai pour les notes négatives des classes prépas, pour les commentaires humiliants lors des oraux d'agrégation, des appréciations méprisantes portées sur des copies, etc.).

4.2 Des professionnels de l'enseignement

En plus d'avoir été bâti sur un modèle d'ascèse et de sacralité religieuses, le système éducatif français a aussi de particulier qu'il a très vite séparé la tâche de surveillance et de punition de l'acte d'enseigner. Cet acte est particulièrement noble au XIX^e siècle, quand sont créés des lycées (en 1802) qui scolarisent moins d'1 % d'une classe d'âge.

S'appuyant sur les travaux de Jean-Michel Chapoulie⁴⁰, Maria Bianchini⁴¹ rappelle ainsi que le modèle d'organisation du lycée napoléonien « *s'est progressivement imposé dans le secondaire en instituant la séparation entre d'une part, l'acte d'enseigner et d'autre part, celui de surveiller et de punir. Dès le début du XIX^e, le service des professeurs est réglementé et qualifié en tâches précises : la transmission de connaissances, l'évaluation des élèves et la participation aux examens. À l'exception du primaire, la responsabilité de la surveillance est transférée à d'autres catégories de personnels, même lorsqu'elle était traditionnellement assurée par les professeurs* ». – C'était le cas dans les écoles primaires supérieures, les établissements techniques et les collèges d'enseignement général, avant 1940 – « *Définis comme les agents directs de la discipline en 1854, les maîtres-répétiteurs – et les surveillants généraux – sont désignés*

³⁷ DUBET François, *op. cit.*, p. 223.

³⁸ MERLE Pierre, *op. cit.*, p. 15.

³⁹ *Ibid.*, p. 44.

⁴⁰ Notamment CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, éditions de la MSH, 1987, pp. 185-186.

⁴¹ BIANCHINI Maria, « La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation : entre maintien de l'ordre scolaire et éducation à la citoyenneté ? », in HENAFF Gaël et MERLE Pierre (dir.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, 2003 (pp. 75-87), pp. 76-77.

comme **responsables** de la surveillance, de l'application du règlement intérieur et **des sanctions** à l'égard des déviances dans et hors la classe (retards, absences, conduite...).

De même que l'esprit et la pratique des conseils de classe (créés en 1968) ont peu évolué, la répartition des tâches entre professeurs et « administration » a très évolué pendant deux siècles. Le surveillant (surgé) est devenu conseiller (principal) d'éducation (CPE) en 1970, le censeur (des études) est devenu principal-adjoint ou proviseur-adjoint en 1986, mais les professeurs du secondaire – dont l'une des caractéristiques tient en des heures de présence partielles et fragmentées (les cours) – renvoient régulièrement vers d'autres personnels les problèmes de discipline, de violence, d'absentéisme, de mal-être, de conduites à risques, d'agressivité, de matériel oublié ou non acquis, etc.

Cette logique organisationnelle a évidemment des conséquences terribles, puisqu'elle casse complètement l'idée de « communauté éducative », notamment décrétée par la loi d'orientation de 1989 (loi largement dénoncée puisqu'elle prétendait aussi mettre l'élève au centre du système éducatif, quand les profs veulent seulement entendre : le savoir – en un sens sacré et transcendant, et dont ils sont les représentants –, et seulement le savoir doit être au centre du système éducatif). En pratique, donc, chaque enseignant se perçoit plutôt comme un intervenant, à qui « l'administration » doit assurer une certaine qualité de service : en général, la responsabilité des lieux, l'obligation de réprimer les élèves « à problèmes » et la résolution de toutes les difficultés organisationnelles, et, en particulier, un emploi du temps comportant le moins d'heures de « trou » possible (heures dont le fait qu'elles soient ressenties comme vaines montrent le faible niveau d'intégration du secondaire français) et un soutien ou relais inconditionnels pour tout « problème de discipline ».

L'exemple de profs qui tournent la tête devant une bagarre n'est pas une rumeur ou une exagération : cela ne signifie pas que tous le font, et absolument pas que ce réflexe est inexplicable. La norme de fonctionnement incite en effet davantage à recourir aux personnels (surveillants, des CPE, de l'adjoint et du chef d'établissement), qui sont « là pour ça » ; le cas échéant, à dénoncer leur faiblesse ou leur laxisme.

Tout ce qui se fait en termes de cohésion, d'application commune des règles, d'alignement des exigences et de cohérence des sanctions se fait plutôt contre le système et, quelque part, contre le statut des profs, qui les constitue comme des conférenciers isolés, que rien – sauf l'utilité – n'oblige à travailler en équipe avec les profs de la même discipline, et moins couramment encore à s'investir sur les questions de violence. Dans la plupart des établissements, la cohésion n'existe donc que de façon aléatoire, sur la base incertaine d'« affinités électives ». Pour les mêmes faits, un élève peut ainsi faire l'objet d'une simple remontrance ou être exclu de cours, recevoir un avertissement écrit, être gratifié d'une retenue ou voir décider la « convocation » des parents (expression qui n'est pas neutre).

En pratique, une mise en commun des problèmes et un certain alignement des pratiques sont recherchés dans les établissements difficiles, si l'équipe de direction (chef d'établissement et adjoint) parviennent à fédérer les personnels autour d'un projet d'établissement qui soit autre chose qu'une formalité administrative ou qu'un vœu pieu.

► Dans une ville de la banlieue bordelaise, c'est le cas d'un petit collège, dans lequel l'incohérence des décisions individuelles est limitée, et les punitions sont assez mesurées. Les exclusions de cours sont également contenues, il n'y a pas de violence dure dans l'établissement. Mais, malgré tout, les retenues et les exclusions provisoires abondent, les profs ne passent jamais dans la cour de récréation, et, si l'on suppose qu'ils réagiront devant une bagarre, c'est parce qu'ils connaissent quasiment tous les élèves. Pour autant, il reste le cas symptomatique – anodin a priori, mais « qui veut dire beaucoup » – d'un prof qui fume une cigarette devant une entrée interdite aux élèves, et qui néglige totalement un élève (ni excité, ni agressif) en train d'emprunter cette issue. L'enseignant

considère très certainement qu'il n'est pas là pour ça, et, plus simplement, qu'il ne travaille pas en dehors des cours, même lorsqu'il demeure dans les murs du collège. Nul ne peut lui en faire le reproche officiel, et, en pratique, nul ne lui en fait donc jamais le reproche.

► On peut aussi considérer l'exemple d'un collège rural sans difficultés particulière, avec toutefois certains élèves de segpa parfois difficiles : la CPE demandent aux profs de ces classes (dont on pourrait penser que leur rapport aux élèves n'est pas, même en théorie, seulement fondé sur la transmission de connaissances) de rester sur le pas de la porte au moment des interours, en raison des bousculades et des dégradations qui se déroulent dans le bâtiment, en retrait des autres et dans lequel les surveillants circulent peu. Malgré les précautions oratoires de la demande et les bons rapports entre la CPE et les profs, ceux-ci ne le font pas. Dans ce même collège, le principal (responsable du collège dit « général » et de la segpa) répond à une question de la façon suivante : « *il y a une règle : pas de démonstration d'affection dans l'enceinte du collège : on s'embrasse pas. – Et quand les profs qui voient ça, ils vont dire à un surveillant : allez dire que, ou ils vont dire eux-mêmes ? – Ah, ah ! [rire] S'ils vont dire à un surveillant, c'est déjà pas mal. Mais après, ils vont nous dire : c'est pas normal. Ça, je suis désolé (...)* **ce qui est plus grave, c'est quand ils passent devant une bagarre sans réagir. Bon, je fais pas une généralité...** »

Il y a plus qu'un refus professoral, il y a un cercle vicieux (une circularité infernale, dirait Sartre) qui empêchent les plus volontaires d'être vigilants. Tout simplement parce que l'autorité des enseignants s'arrête, sur les plans statutaire et factuel, à la porte de leurs salles de cours, et qu'elle est très vite invalidée au-delà. Au quotidien, les lycéens ou les collégiens qui s'embrassent, se bousculent, s'insultent, jouent au ballon, font du skateboard ou jouent de la guitare dans la cour de récréation n'ont rien à craindre de la part des profs – a fortiori de ceux qui ne les connaissent pas⁴². Pour des raisons tout à fait compréhensibles (« humaines », liées au coût psychique de toute intervention « discutable »), ceux-ci vont le plus souvent tourner la tête, et passer leur chemin. Pendant les cours, en revanche, la grande tolérance manifestée à l'extérieur disparaît vite et, contre les textes qui limitent la possibilité des exclusions de cours à des « manquements graves » et à des cas tout à fait exceptionnels (« *mise en danger d'autrui ou de l'élève mis en cause lui-même* », dans la loi du 05.07.1890), les profs les moins compétents sur le plan relationnel et les moins adaptés en termes d'autorité peuvent exclure de cours régulièrement, toute l'année durant.

Cette question de l'autorité, toutefois, doit être envisagée avec précaution. De la même façon que la démocratisation très partielle de l'École fait intérioriser leur échec aux élèves qui ne réussissent pas⁴³ (la morale implicite étant ici : chacun avait sa chance, tu n'as pas pu ou pas voulu la saisir, tu as donc mérité ton échec), toute lecture psychologisante des questions d'autorité est dangereuse. Si l'assurance ou le charisme des enseignants étaient les plus sûrs moyen de contenir la violence – c'est hélas une représentation assez présente dans l'esprit des enseignants, même s'ils ne l'expriment jamais publiquement –, alors le prof qui ne parvient pas à empêcher le chahut, les invectives et les violences physiques « mériterait » la difficulté ou la souffrance qu'il vit en cours. Quand bien même, tel que le voulait Durkheim⁴⁴, on envisagerait la classe comme une « petite société », il faut bien reconnaître que l'enseignant et ses élèves « existent » dans cette classe en fonction de ce qu'ils représentent. Et l'on sait avec François Dubet⁴⁵ que la grandeur des enseignants du primaire s'est affaiblie en même que leur mission

⁴² GARCIA Alain, « Autorité professorale et vie lycéenne : un double quant-à-soi », in GARCIA Alain [préface de F. DUBET], « Crise de l'autorité et socialisation des jeunes », *Problèmes politiques et sociaux*, Paris, La Documentation française, 2011/04, n° 983, pp. 68-71.

⁴³ Phénomène notamment montré in PROST Antoine, *Éducation, Société et Politiques*, Paris, le Seuil, 1992, p. 95 ou DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *À l'école*, Paris, le Seuil, 1996, pp. 273, 274, 278.

⁴⁴ DURKHEIM Émile, *L'Éducation morale [1902-1903]*, Paris, PUF, 1992.

⁴⁵ DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, le Seuil, 2002.

républicaine, de même que la hauteur des professeurs du secondaire n'est plus la même depuis la massification scolaire et la multiplication des sources d'information. De sorte que l'autorité professorale n'est plus aujourd'hui qu'un outil utile, qui peut tout au plus limiter les difficultés relationnelles mais en aucun cas reconstruire des contextes historiques révolus.

De l'histoire de l'enseignement français et de ses permanences découle, quoiqu'il en soit, une perception professorale qui lit la violence dans une spontanéité proche du déni. De ce point de vue, les indisciplines – et a fortiori les violences – sont « inacceptables », ne devraient pas avoir lieu et ne doivent plus avoir lieu. Et ce raisonnement permet d'exiger de l'administration qui est « là pour ça » de punir sévèrement les élèves qui n'ont « rien à faire là ». Penser autrement est, au regard de l'organisation des établissements, se mettre en danger et, à court terme, affaiblir sa position. Il n'en reste pas moins que chacun, dans sa classe, continue d'endurer les problèmes...

4.3 De faibles réponses à la violence

Pour l'ensemble du personnel scolaire, la gestion des questions de discipline est très variable, souvent basée sur des impressions, et inscrite dans l'urgence, en fonction de cadres moraux subjectifs.

En matière de discipline, font référence le Bulletin Officiel du 13 juillet 2000 (« Procédures disciplinaires et règlement intérieur »), et la circulaire du 19 octobre 2004 (« Organisation des procédures disciplinaires dans les EPLE »). Ces textes de 2000 et de 2004 ont cadré, au moins formellement, des pratiques punitives jusque-là assez arbitraires et aléatoires. Toutefois, dans la pratique, il existe peu de garde-fous, en dehors du conseil de discipline (attaquable, lui, au tribunal administratif).

Catherine Blaya⁴⁶ rappelle à ce sujet que « depuis 1999, les établissements scolaires en Angleterre et au Pays de Galle sont légalement obligés de mettre en place des actions de prévention contre le "bullying" ». En France, il n'y a aucune obligation en la matière, et, au-delà, les autorités scolaires (rectorat et inspection académique) ne parviennent pas à endiguer la profusion des exclusions provisoires, régulièrement décidées en cas de violence ou, paradoxalement, d'absentéisme. Cette mesure d'exclusion provisoire (totale, ou exécutée dans les murs de l'établissement) est souvent la seule réponse apportée... chacun la jugeant d'ailleurs médiocre.

En plus de ne pas disposer d'outils adaptés, la lutte contre la violence n'est proclamée et soutenue qu'en cas de grande nécessité, ou de conviction particulière de la part du chef d'établissement et de son adjoint(e). Dans les autres cas – très majoritaires –, le personnel de direction et le personnel d'éducation considèrent aussi le champ de la violence comme un « sale boulot », ou comme la partie la plus indigne de leur boulot : il y a ici une peur et un refus d'être aspirés vers le bas des attentes professorales, d'être réduits au rang de gardes-chiourmes de service.

Dans la pratique la plus courante, les sanctions consécutives à de la violence ne font pas toujours l'objet d'une réflexion. Ce risque est accentué par le fait que rien ne limite la décision du chef d'établissement, en dehors du conseil de discipline. Contrairement aux signalements d'absence à l'inspection académique (visé par l'assistante sociale), un avis d'exclusion n'est en effet signé par personne d'autre que par le chef d'établissement. Si l'application de sanctions scolaires étaient jugée importante, il ne serait pourtant pas scandaleux que le (la) professeur principal et/ou que le (la) CPE, informés d'éventuels précédents ou problèmes, soient appelés à signer l'avis d'exclusion.

⁴⁶ BLAYA Catherine (coord.), GROUX Dominique (rédict. en chef), *Violence à l'école : recherches et interventions*, Paris, l'Harmattan, 2010, p. 150.

Deux exemples peuvent ici illustrer la spontanéité des jugements et des représentations devant des faits violents.

► Une élève de terminale qui a été giflée par un garçon est accompagnée jusqu'au bureau du proviseur par une enseignante : les adultes présents dans le bureau (proviseur, adjointe, 4 CPE) sont indignés, à l'exception peut-être d'une des CPE, qui sait que l'élève fréquente assidûment le garçon concerné au sein d'un groupe de copains, en manquant peut-être de clarté dans ses préférences. Bientôt conduit jusqu'au bureau, l'agresseur désigné éclate étonnamment en sanglots au bout de quelques secondes. Faute de cette réaction nerveuse, il aurait été lourdement sanctionné par le proviseur, sur la base d'une réaction émotionnelle... adulte.

► Pour des raisons assez alambiquées et peu compréhensibles, un lycéen se jette sur une fille de sa classe, la plaque au sol et commence à l'étrangler, dans un couloir. Il est heureusement arrêté par une camarade présente, et par un enseignant qui passe par là. Une minute plus tard, le responsable de l'agression est littéralement poussé dans le bureau de la proviseur-adjointe par le prof, qui referme aussitôt la porte et s'en va. L'adjointe est (doublement) « saisie », et se trouve presque agressée par l'intrusion forcée de l'élève, par ailleurs connu pour ses mauvais comportements... Les conditions sont réunies pour que la sanction soit trop lourde, et donc peu efficace. Si l'exemple est rare dans l'établissement évoqué, une telle gestion professorale est en revanche banale. Ce qui, une fois encore, réactive la causalité infernale de personnels d'éducation et de direction peu désireux d'être réduits à des garde-chiourmes et – chose importante mais rarement signalée, et moins encore « entendue » – dont la multitude des tâches quotidiennes ne les autorise pas à passer le temps qu'il conviendrait pour traiter sereinement les accès violents. De sorte que si l'intrigue posée est peu complexe et si les torts sont apparents, le jugement est le plus souvent expédié.

L'actualité réglementaire, enfin, renforce hélas les mécanismes d'évitement, de délestage et de réactivité évoqués ci-dessus. On pense ici à la création du « préfet des études » en 2010, pour les classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième et seconde des établissements difficiles. Au centre d'un éventail de fonctions et de responsabilités très larges et parfois trompeuses (par exemple, « membre de l'équipe de direction », « Coordonner et animer le travail pédagogique et éducatif des équipes »), le cœur de la fonction de préfet des études est en fait la prise en charge des problèmes de discipline et des problèmes de violence. Ce qui revient à amplifier encore l'invitation quotidienne faite aux enseignants d'expédier les problèmes (et parfois les élèves) vers les personnels déjà identifiés pour cela : conseiller(e) d'éducation, chef d'établissement et adjoint(e).

Plus récemment, le « décret du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré » est encore plus déroutant. Sur la forme, aucune référence n'est faite aux textes de juillet 2000 pourtant incontournables en la matière – c'est notamment le cas lorsqu'est annoncée comme nouvelle la limitation de l'exclusion à 8 jours, alors que cette durée était déjà la loi et la règle (seulement dépassée en cas de mesure conservatoire avant un conseil de discipline). De la même façon, l'instauration d'une commission éducative est annoncée comme une mesure innovante, alors même que ce dispositif est encouragé depuis 1997 (circulaire du 27 mars).

Au-delà, on ne peut que s'inquiéter de la possibilité – en un sens, de l'invitation faite aux enseignants – d'une « *exclusion temporaire de la classe (d'une durée de huit jours au plus)* ». Les exclusions de cours sont depuis longtemps légion, et très supérieures aux situations de « manquements graves » et de cas tout à fait exceptionnels rappelés en juillet 2000 (cette réalité surnuméraire a par exemple été constatée dans cinq collèges aquitains au « profil » très différents, lors de mon enquête de terrain menée en 2009-2010).

Une sanction certes innovante est la « mesure de responsabilisation », qui « *consiste à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation à des fins éducatives* ». Le message tacite d'une telle mesure semble être celui d'un accroissement de « responsabilité » pour les personnels de direction, d'éducation et d'intendance, et un éloignement des enseignants. De façon pratique, on feint de croire qu'on pourrait « placer » des mineurs – a fortiori indisciplinés – dans des structures extérieures. La vision d'associations disposant du temps, de l'énergie et de la volonté pour accepter la prise en charge pose déjà question ; faire voter des modèles de convention (rédigées par qui, et sur quelle base juridique ?) par les conseils d'administration des établissements reste incertain ; faire signer une convention aux parents et à l'élève fautif (qui peut aussi être majeur) est très aléatoire ; la probabilité que l'intéressé soit aussi exclu de la structure d'« accueil » désignée semble par ailleurs élevée ; le temps nécessaire à la recherche, aux rencontres, aux ententes et aux signatures, interdit, dans tous les cas, la réalisation de la mesure avant un long délai, ce qui est à la fois peu éducatif et oblige à « gérer » localement la période de latence. Dans cette hypothèse précise et dans celle, plus large et très probable, de ne jamais pouvoir appliquer la « responsabilisation » annoncée, la « solution » devrait être celle toujours usitée : installer l'élève au bureau de la vie scolaire, ou devant une table placée devant le bureau du principal adjoint, la journée durant.

4.4 Ce qui « marche »...

Par référence à une étude menée dans trois collèges, François Dubet⁴⁷ écrit, dans l'article de 1994 déjà cité : « (...) la **cohésion de l'équipe éducative** est une des variables majeures. Plus elle est forte (ce qui ne veut pas dire disciplinaire), plus les élèves sont pris dans un cadre qui stabilise leurs comportements et leur permet de distinguer ce qui relève de la vie du quartier de ce qui relève de la vie scolaire. Autrement dit, il semble qu'une des réponses à ces conduites endémiques soit une **rescolarisation de la vie scolaire, une prise en charge et une écoute des élèves.** »

De façon plus récente mais non dissociée, Éric Debarbieux⁴⁸ signale d'abord comme inefficaces :

- ▶ le rappel à la loi (sans efficacité préventive) et les thérapies de choc (sans résultats en termes de récidive) ;
- ▶ « *les thérapies individuelles qui ne sont pas centrées sur un objectif précis* ».

Sont ensuite présentées comme efficaces :

- ▶ « *Les actions de prévention primaire ou globale portent sur l'ensemble d'un établissement scolaire, sur la classe et sur les individus eux-mêmes (...) Le renforcement de la **cohésion de l'établissement** est une norme absolue (...)* »
- ▶ « (...) *les actions portant sur le développement des compétences sociales et sur des **méthodes cognitivo-comportementales** visant à changer les comportements par l'augmentation des compétences cognitives (...)* »
- ▶ « (...) *des **formations pour les parents** (pour l'acquisition de compétences spécifiques en matière de gestion d'enfants) et des visites à domicile (en particulier, d'infirmières lors de la période postnatale) sont efficaces, ce qui va dans le sens d'un travail en milieu ouvert. (...). Pour les cas lourds, la thérapie systémique familiale est plus utile.* »

⁴⁷ DUBET François, « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école », *op. cit.*, p. 24.

⁴⁸ DEBARBIEUX Éric, *Les 10 commandements contre la violence à l'école*, *op. cit.*, pp. 156-159.

- CONCLUSION

Parce qu'elle est un phénomène effrayant, et parce qu'elle se déroule à l'école (lieu de socialisation majeur, et dont l'importance est quasi sacrée en France), la violence scolaire est un thème lourd de sens, qui déborde toujours un peu les analyses produites. Comme tous les problèmes complexes, elle oblige à penser au-delà du court terme et des réponses immédiates ; et, comme tous les phénomènes complexes, elle suppose des changements collectifs et individuels, d'abord coûteux sur le plan psychique avant d'être bénéfiques.

On peut citer ici la position critique de Sandrine Garcia et Franck Poupeau⁴⁹, qui contestent à la fois la politique sécuritaire qui voudrait tenir lieu de politique éducative, et la vision d'apparence plus progressiste qui situerait (ou réduirait) la violence scolaire à de la violence produite par l'école elle-même. Pour les deux sociologues, cette seconde approche aurait « *pour effet de disculper le politique et de masquer les violences qui traversent le monde du travail – en particulier le rejet des « classes populaires » dans une zone de non-lieu social* »

Sandrine Garcia et Franck Poupeau soulignent donc le piège qui consisterait à regarder l'école comme un système clos, indépendant de son environnement, de l'économie du pays et de la politique scolaire suivie par ce pays. Elle consiste ici à diaboliser des banlieues et des collèges qui ne sont que les conséquences de cette politique.

Cela me permet de conclure (de manière assez scolaire), par une citation de Bertolt Brecht : « *On dit d'un fleuve emportant tout sur son passage qu'il est violent, mais on ne dit jamais rien de la violence des rives qui l'enserrent* ».

11.08.2011

⁴⁹ GARCIA Sandrine, POUPEAU Franck, *op. cit.*

Ouvrages cités

- BALLION Robert, *La démocratie au lycée*, Paris, ESF éditeur, coll. « pédagogies », 1998.
- , *Les conduites déviantes des lycéens*, avril 1999, étude 13, CADIS - E.H.E.S.S - C.N.R.S.
- , « La violence scolaire », conférence, IUFM Bordeaux Caudéran, 26.11.1997.
- BIANCHINI Maria, « La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation : entre maintien de l'ordre scolaire et éducation à la citoyenneté ? », in HENAFF Gaël et MERLE Pierre (dir.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, coll. « Didact. Éducation », 2003 (pp. 75-87), pp. 76-77.
- BLAYA Catherine, (René LABORDERIE, dir.), *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2006.
- BLAYA Catherine (coord.), GROUX Dominique (rédict. en chef), *Violence à l'école : recherches et interventions*, Paris, l'Harmattan, 2010.
- BONAFÉ-SCHMITT Jean-Pierre, « La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? » in B. Charlot et J.-C. Émin (dir.), *Violences à l'école. État des lieux*, Paris, Armand Colin, 1997, pp. 255-282.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.
- CARON Jean-Claude, *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*, Paris, Aubier, collection « Historique », 1999.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, éditions de la MSH, 1987, pp. 185-186.
- CHESNAIS Jean-Claude (1981), *Histoire de la violence : en Occident, de 1800 à nos jours*, Paris, Robert Laffont.
- CUSSON Maurice, *La criminologie* [1998], Paris, Hachette, coll. « Les Fondamentaux », 2000.
- DEBARBIEUX Éric, *La violence à l'école. 1. État des lieux*, Paris, ESF, 1996.
- , *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, Odile Jacob, 2008.
- et TICHIT Laurence, « Le construit « ethnique » de la violence », in CHARLOT Bernard et ÉMIN Jean-Claude (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, coll. « Formation des enseignants », 2006, pp. 155-177.
- DUBET François, *Les lycéens* [1991], le Seuil, coll. « Points actuels », 1996.
- , « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école » in *Cahiers de la sécurité intérieure (les)*, numéro spécial, « La violence à l'école », IHESI / La Documentation française, 15, premier trimestre, 1994.
- , *Le déclin de l'institution*, Paris, le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 2002.

–, MARTUCCELLI Danilo, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1996.

DUBET François, DURU-BELLAT Marie, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 2000.

DURKHEIM Émile, [FAUCONNET Paul], *L'éducation morale [1902-1903]*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1992.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison [1975]*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 2007.

GARCIA Alain [préface de F. DUBET], « Crise de l'autorité et socialisation des jeunes », *Problèmes politiques et sociaux*, Paris, La Documentation française, 2011/04, n° 983.

GARCIA Sandrine, POUPEAU Franck, « Violences à l'école, violence de l'école », *Le Monde diplomatique*, octobre 2000, pp. 4-5.

LAPASSADE Georges, *Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire*, Paris, Armand Colin, 1993.

LEC Francis, LELIÈVRE Claude, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, Fayard, 2007.

MERLE Pierre, *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.

PAYET Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1995.

PRAIRAT, Eirick, « Violences et indiscipline à l'école : éléments de discussion », conférence 2004 [en ligne ; téléchargeable] ;
URL : <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1265>

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

–, *Éducation, Société et Politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, le Seuil, coll. « XX^e siècle », 1992.

ROCHÉ Sébastien, *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1996.

SENNETT Richard, *Autorité* (trad. Drosso, Férial et Roquin, Claude), Paris, Fayard, 1982.

TESTANIÈRE Jacques, « Chant traditionnel et chant anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, 1967.