

# Violences à l'école

*Prévenir, agir contre*

Juin 2008



**Violences à l'école**  
*Prévenir, agir contre*



## **Violences à l'école** ***Prévenir, agir contre***

Peut-on s'accommoder des violences à l'école ? Mais de quelles violences parle-t-on ? Derrière une *violence événementielle, anomique, éruptive, visible, directe*, heureusement rare, se cache une *violence ordinaire, endémique, quotidienne, invisible, indirecte* qui se manifeste par les incivilités, la microvictimation (Debarbieux 1996, 1998), le « bullying » (Olweus, 1993) ou harcèlement.

Violences contre autrui, contre soi, contre l'environnement.

*Violence institutionnelle* parfois aussi quand la notation est incomprise et vécue comme une humiliation (Merle, 1996, 2005), quand certains règlements intérieurs d'établissement semblent peiner à reconnaître l'élève et les familles dans leurs droits et se focaliser sur leurs devoirs, quand on laisse se développer un sentiment d'injustice, quand certains jeunes se sentent frappés par le stigmate de l'échec, considérés comme des boucs émissaires (Girard, 1986), voire empesés d'un handicap insurmontable (Gardou, 2005) ?

Peut-on s'accommoder de la *souffrance au travail* (Blanchard-Laville 2001 ; Dejours 1980, 1998) ressentie par nombre d'enseignants face à leur classe, et plus largement par les personnels travaillant en établissement scolaire ?

Peut-on laisser se développer un *sentiment d'insécurité* voire une *frénésie sécuritaire* dans les écoles et les établissements scolaires (Bonelli 2008, Mucchielli 2007) tant ces lieux d'enseignement et de socialisation ont besoin de tranquillité, de sécurité, pour remplir leur mission ?

Alors, que faire ? Quelle *école apaisée* voulons-nous construire ? En partenariat avec les politiques publiques et les acteurs sociaux — lutte contre la ghettoïsation des quartiers, égalité des chances, mixité sociale —, comment l'école, l'établissement scolaire, en interaction avec leur environnement proche, peuvent-ils construire des réponses éducatives à la fois globales et différenciées réellement adaptées à ce défi majeur ?

■

**Focus 1**

**Bienvenue à tous !  
Elèves, usagers  
Partenaires, visiteurs**

Vous entrez dans un établissement public d'enseignement.

Une communauté scolaire organisée y assure auprès des élèves une mission d'éducation et de formation.

Parmi les règles de vie commune qu'elle impose, le respect de l'autre, le refus de la violence et le soin apporté aux installations collectives sont trois impératifs fondamentaux pour la réussite.

Le Conseil d'administration

*L'ordre scolaire : messages du seuil à l'entrée d'un LP à Lyon (2007), in Filliod J.-P., revue Ethnologie française, 2007/4, p. 589*

## SOMMAIRE

	<u>Pages</u>
<b>Violences à l'école, prévenir, agir contre</b> .....	5
<b>Focus 1.</b> Bienvenue à tous ! <i>Message à l'entrée d'un lycée lyonnais</i> .....	6
<b>Sommaire</b> .....	7-8
<b>Chacun peut quelque chose</b>	
<i>Ouverture par Jean-Claude Rouanet, inspecteur d'académie</i> .....	9-10
<b>Focus 2.</b> Connivence entre l'homme et la violence, <i>par Yves Michaud</i> .....	10
 <b>CONFERENCES</b>	
<b>Il en est de la violence comme de certaines maladies dont les causes couvent silencieusement, Conférence par Bernard Defrance, professeur de philosophie</b> .....	13-22
<b>Climat scolaire, conditions de travail et qualité de vie dans les collèges et lycées</b>	
<i>Conférence par Georges Fotinos, IGEN honoraire</i> .....	23-31
<b>Focus 3.</b> Une éthique universelle est possible, <i>par Françoise Héritier</i> .....	32
<b>Le débat avec Bernard Defrance et Georges Fotinos</b> .....	33-39
<b>Focus 4.</b> En attendant les barbares, <i>par Constantin Cavafis</i> .....	40
<b>Le harcèlement entre élèves, ou bullying</b>	
<i>Conférence par Roger Fontaine, professeur de psychologie cognitive Université de Tours</i> .....	41-50
<b>Focus 5.</b> J'ai subi plusieurs années le harcèlement à l'école, <i>par Carole</i> .....	50
<b>Être en contact avec son intimité psychique pour être sensible à celle de l'autre n'est pas souffrir. Mais, comment ?</b>	
<i>Conférence par André Sirota, professeur de psychopathologie sociale aux Universités d'Angers et de Paris X-Nanterre</i> .....	51-62
<b>Focus 6.</b> L'adolescent éprouve souvent une grande violence en lui et autour de lui, <i>par Daniel Marcelli et Alain Braconnier</i> .....	63
<b>Le débat avec Roger Fontaine et André Sirota</b> .....	65-67
<b>Focus 7.</b> L'école du futur. Modifier la structure d'autorité de l'école et instituer des lieux pour penser ce que l'on vit et ce que l'on fait, <i>par André Sirota</i> .....	68
 <b>ATELIERS</b>	
<b>Atelier 1. Gestion des conflits et médiation par les pairs</b>	
<i>avec Marie-Christine Loiseau, professeure des écoles</i> .....	71-76
<b>Atelier 2. Lutter contre le bullying scolaire</b>	
<i>avec Roger Fontaine, professeur d'université, Université de Tours</i> .....	77-82
<b>Atelier 3. Former à la coopération en classe</b>	
<i>avec Nathalie Legrand, François Richard et Michelle Renaudeau, professeurs des écoles</i> .....	83-89
<b>Focus 8.</b> Pourquoi il est nécessaire de changer l'école. L'éducation mutuelle à l'école, <i>par Barthélémy Profit (1936)</i> .....	90
<b>Atelier 4. Développer la personnalité sociale, un dispositif d'expression collective des élèves sur la vie scolaire</b>	
<i>avec Françoise Inizan-Vrinat, conseillère d'orientation-psychologue CIO Bourges (Cher)</i> .....	91-98
<b>Atelier 5. La place indispensable des parents</b>	
<i>avec Séverine Bénevaud, coordonnatrice des réseaux d'écoute et d'aide à la parentalité, et Amya Vapaille, inspectrice à la DDASS 72</i> .....	99-102

<b>Atelier 6. Les partenariats école-justice-police</b> <i>avec Sébastien Colombet, substitut du procureur, chargé des mineurs</i> <i>Flavien Djurado, commandant à la Police nationale</i> <i>Guy Foucaud, Protection judiciaire de la jeunesse</i> .....	103-107
<b>Atelier 7. Quelle éducation à la citoyenneté ?</b> <i>avec Claudine Cartereau, assistante sociale scolaire et</i> <i>Stéphane Girard, principal de collège</i> .....	109-112

#### **BONUS ET COMPLEMENTS**

---

<b>Histoire de la violence éducative</b> <i>Observatoire de la violence éducative</i> .....	115-118
<b>Convention internationale des droits de l'enfant (extraits)</b> .....	119-121
<b>Focus 9.</b> Notre vie est très agitée, <i>par Franz Kafka</i> .....	122
<b>L'école et la violence : 78 recommandations pour un établissement scolaire mobilisé, par Jean-Pierre Obin</b> .....	123
<b>Focus 10.</b> Eduquer, présenter le monde, <i>par Jean-Pierre Obin</i> .....	124
<b>Prévenir et lutter contre les violences à l'école. Textes réglementaires</b> <i>Ministère de l'éducation nationale</i> .....	125-126
<b>Mesures alternatives au conseil de discipline</b> <i>Ministère de l'éducation nationale</i> .....	127
<b>Le grincheux, le rugueux et la démocratie à hauteur d'élève</b> <i>par Gilbert Longhi, proviseur</i> .....	128

#### **BIBLIOGRAPHIE, RESSOURCES, FILMOGRAPHIE, SITOGRAFIE**

---

<b>A propos de la violence, de l'insécurité, de la peur, mais aussi du lien social, de la reconnaissance, du respect, de la non violence et de la bienveillance universelle</b> .....	131-132
<b>A propos des violences en milieu scolaire</b> .....	132-133
<b>Le travail entre plaisir et souffrance</b> .....	133
<b>Prévenir et agir contre les violences à l'école</b> .....	134-135
<b>Sanctionner sans punir</b> .....	135
<b>Guides, méthodes, vade-mecum</b> .....	135
<b>Cadre réglementaire</b> .....	135-136
<b>Sur le Net</b> .....	136
<b>Publications de l'inspection académique de la Sarthe</b> <i>Orientation, insertion, pédagogie, adaptation et intégration, handicap</i> .....	137

#### **SIGLIER**

---

<b>Remerciements, gratitude</b> .....	140
---------------------------------------	-----

*« Nous découvrons toujours la violence comme scandaleusement et absolument inédite pour la simple raison que nous vivons notre vie à nous et pas celle des autres, que c'est à nous que les choses arrivent et pas à un spectateur flottant au-dessus de l'histoire et qui en aurait vu d'autres. C'est pourquoi il y a toujours un air d'apocalypse à l'irruption de la violence dans une paix dont la durée se mesure à notre expérience. »*

Yves Michaud, *Changements dans la violence*  
*Essai sur la bienveillance universelle et la peur*  
Odile Jacob, 2002



## **Chacun peut quelque chose**

Ouverture

par Jean-Claude Rouanet  
Inspecteur d'académie

Le Mans-Rouillon, 19 mars 2008, nouvelle journée d'études et de formation, la quatrième en trois ans. Avec *Violences à l'école : Prévenir, agir contre*, l'inspection académique a souhaité ouvrir au plus grand nombre la réflexion, les témoignages et les débats sur un thème où chacun d'entre nous a des témoignages vécus à relater, mais aussi des analyses à faire valoir ou à faire entendre en tant qu'acteur ou actrice de l'école.

Nous avons pensé qu'il y avait lieu d'organiser la présentation des travaux de plusieurs personnalités qui ont réfléchi à la question et publié des ouvrages de référence. Chacun d'entre eux, à des titres divers, éclaire nos analyses et nous aide à nous repérer dans ce qu'est cette situation difficile faite de relations quotidiennes violentes, et, plus exceptionnellement, d'accès de violence dans le système éducatif. Cette journée, d'une intensité rare, s'est enrichie également des nombreux échanges suscités par les conférences et les témoignages en ateliers.

Il y a cinq ans, le *Débat national sur l'avenir de l'école*<sup>(1)</sup> comprenait une question sur les violences en milieu scolaire, et fit apparaître quelques éléments permettant la prise de conscience. Face à ces phénomènes particuliers, *chacun peut quelque chose* pour les analyser, les comprendre, les contextualiser, et bien sûr les endiguer et les canaliser. C'est une nécessité, si l'on veut favoriser ce qui est l'objectif de chacun d'entre nous en milieu scolaire, à savoir la réussite de chaque élève et l'épanouissement personnel de tous.

280 participants ont répondu positivement à notre invitation ; c'est la preuve qu'une nouvelle fois, après *Décrocheurs d'école, raccrocheurs d'école* (mars 2005), *Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité* (mars 2006), *Des femmes et des hommes au travail* (avril 2007), l'inspection académique de la Sarthe a su dégager un sujet propre à intéresser un grand nombre d'acteurs, de professionnels et de partenaires.

L'auditoire était très hétérogène : professeurs des écoles, des collèges et des lycées, étudiants en STAPS à l'université du Maine<sup>(2)</sup>, assistants sociaux, conseillers principaux d'éducation, médecins scolaires, infirmiers scolaires, conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de CIO, personnels des Réseaux d'aide aux élèves en difficulté (RASED), et personnels de direction des collèges et lycées.

Au fond, le mot *violence* n'est-il qu'un mot passe-partout ? De quoi parle-t-on exactement quand on l'emploie ? Et si l'on ne peut répondre à cette question, comment fera-t-on pour *prévenir* cette violence et *agir contre* ?

De cette journée si particulière, je retiens 5 actions à entreprendre sans tarder :

- 1- Accentuer les pratiques de démocratie quotidienne dans les écoles et les établissements scolaires.**
- 2- Développer la sensibilité de tous aux facteurs d'ambiance, de climat, et de qualité d'organisation du travail dans les écoles et établissements.**
- 3- Lutter avec force et constance contre le harcèlement entre élèves.**
- 4- Créer et faire vivre des instances de médiation, coopération, et d'analyse plurielle des situations éducatives.**
- 5- Revitaliser le rôle des Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté.**

Là aussi, *chacun peut quelque chose* ! ■

(1) *Le débat national sur l'avenir de l'école* a été lancé par le ministre Luc Ferry en octobre 2003, cf. circulaire n°2003-102 du 14-10-2003, sous la présidence de Claude Thélot. Pour aller plus loin : Commission du débat national sur l'avenir de l'école, *Les Français et leur école, le miroir du débat*, Dunod, avril 2004, 570 p.

(2) STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives (à l'Université)

## **Focus 2**

### **Connivence entre l'homme et la violence**

« Au point de départ de la réflexion, il devrait toujours y avoir la conscience aiguë et embarrassée, honteuse mais tellement banale aussi, de cette connivence entre l'homme et la violence présente au plus profond de sa nature. »

Yves Michaud, *Changements dans la violence. Essai sur la bienveillance universelle et la peur*, Odile Jacob, 2002

**CONFERENCES**



## **Il en est de la violence comme de certaines maladies dont les causes couvent silencieusement...**

*par Bernard Defrance*

*« Comment allez-vous vous y prendre pour que votre histoire – en effet, nous les adultes, n'avons pas de réponse à cette question – soit un peu moins sanglante, si possible, que celle de vos pères et de vos maîtres ? »*

### **Résumé**

Il en est de la violence comme de certaines maladies dont les causes couvent silencieusement pendant longtemps et, lorsque les symptômes apparaissent, il (n') est (pas toujours) trop tard... Facteurs extérieurs à l'école de la violence : l'avenir sera-t-il viable ? Parmi ces causes, le fonctionnement institutionnel ordinaire de l'école : les découpages du temps et de l'espace ; la « pénalisation » des apprentissages ; les mécanismes de l'orientation ; la contre-éducation civique cachée que produit la structure des relations professeurs-élèves : l'entraîneur est aussi juge... Des réponses possibles : 1/ articuler instruction des savoirs et institution de la loi : l'application des principes du droit et le respect des exigences de la CIDE (Convention internationale relative aux droits de l'enfant, novembre 1989) ; 2/ l'apprentissage de la citoyenneté : ma liberté commence au moment où commence celle de l'autre ; autorité vs pouvoir, obéissance vs soumission ; 3/ la transformation des énergies à l'œuvre dans la violence en création culturelle.

### **Le conférencier**

est professeur honoraire de philosophie en lycée, et a enseigné dans plusieurs lycées de banlieue en Ile-de-France. Il a été membre du comité de rédaction des Cahiers pédagogiques pendant vingt ans. Il est vice-président de l'association Défense des enfants international-France (DEI-France). Il fait partie du comité de rédaction du Journal du Droit des Jeunes. Il a écrit de nombreux articles sur la violence et le droit à l'école. Notamment : *La violence à l'école*, Syros, 1988. *Violences scolaires, les enfants victimes de violences à l'école*, avec Pascal Vivet, 2000

**Mots-clés** : violences à l'école – école et droit – droits des enfants – apprentissage de la citoyenneté

---

Pour préciser d'où je parle : j'ai été maître d'internat pendant mes études de philosophie à l'université de Nanterre (1965-1970), professeur de psychopédagogie en Ecole normale d'instituteurs, puis professeur de philosophie en lycée technique industriel ou polyvalent dans cinq à dix classes terminales par an, soit 150 à 200 élèves. J'ai été également formateur associé à la MAFPEN<sup>(1)</sup> de l'académie de Créteil et me suis intégré à un groupe de travail et d'intervention sur les questions des violences, du rapport à la loi, du règlement intérieur, de la gestion des conflits. Après 1968, afin de réinvestir les énergies que nous avons accumulées à ce moment intense, je me suis engagé dans des associations de quartier, j'ai tenu régulièrement une permanence pendant 22 ans dans la cité des Bosquets à Montfermeil, sur les questions du droit des consommateurs, de vie quotidienne, etc. Je pourrais vous raconter par le menu comment un certain nombre de « ghettos » sont construits par des décideurs aisément identifiables... J'étais devant mon ordinateur quand s'est produite une panne de courant, dans la soirée du 27 octobre 2005, et dont nous avons appris la cause dans la soirée : les trois jeunes de Clichy-sous-Bois qui s'étaient électrocutés dans le transformateur électrique qui alimente le quartier... Vous connaissez ce qui s'est passé ensuite dans les banlieues de la France entière.

(1) MAFPEN : Mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale

### **Comment faire pour diminuer la violence entre les hommes ?**

Dans mon existence, j'ai eu la chance de pouvoir croiser les *causes extérieures* de la violence, un habitat inhabitable, des cités où il y a plus de 40% de chômage, où les conditions d'existence ne sont pas faites pour faciliter l'investissement scolaire, et où on perçoit en même temps des réservoirs d'énergies inemployées dans le cadre scolaire. Cela m'a permis donc de croiser ces causes extérieures avec les causes intérieures, de regarder d'un peu plus près, d'un regard de praticien, de généraliste, plutôt que de chercheur au sens universitaire du terme, les *causes intérieures* de la violence dans notre système éducatif. Et puis, la tâche principale du philosophe n'est-elle pas : «*Comment faire pour diminuer, autant que faire se peut, la violence entre les hommes ?* » C'est en effet une très vieille question : nous sommes les seuls mammifères à nous entretuer à l'intérieur de la même espèce ; nous avons perdu l'inhibition biologique qui empêche les mammifères de s'entretuer dans la même espèce – et c'est peut-être le prix dont nous payons notre liberté, depuis qu'Adam a mangé le fruit de la connaissance du Bien et du Mal. La question éthique ou morale se pose chez les humains, et ne se pose pas chez les animaux. Comment mettre fin à la violence entre nous ? Cette question a traversé toute l'hominisation, soit 3,5 millions d'années, et se poursuit. Comment réduire les conflits entre nous ? Comment éduquer les enfants, les petits d'hommes, autrement qu'en leur infligeant des violences parfois extrêmes ?

N'importe lequel d'entre nous pourrait raconter les coups de règle qu'il a reçus sur les doigts, les violences physiques qu'il a subies, ou qu'il a commises dans les cours de récréation ou les classes... Les violences entre jeunes et à l'école ne datent pas d'aujourd'hui : il faut deux escouades de sergents de ville en mars 1883 pour mater l'émeute des élèves du lycée Louis-le-Grand à Paris, et en 1815, un fonctionnaire royal relève, dans les rixes inter-villageoises du Bas-Quercy, qui mettent régulièrement aux prises les garçons de 15 à 25 ans, cinq morts en huit mois... Mais si la violence ne date pas d'aujourd'hui, ce n'est pas pour autant qu'il faille ne rien faire et s'y résigner ! Il y a un progrès considérable lorsque nous nous posons la question des phénomènes de violence. Notre sensibilité devient de plus en plus fine, et ce qui aurait été considéré jadis comme tout à fait normal, un feu de poubelle par exemple, devient totalement intolérable, de même qu'une injure ordinaire, une incivilité quotidienne, qui rendent parfois le climat des établissements difficilement supportable.

Ce progrès dans la prise de conscience est tout récent dans notre histoire, et il ne faut donc pas s'étonner de nos maladresses à répondre à la question de la violence, à la résoudre. Quelquefois, nous sentons monter la pression en nous, et je parle là en tant que professeur, nous pouvons éprouver beaucoup de difficultés à la maîtriser... Il y a trois ans, en plein cours, j'ai arraché violemment le téléphone portable des mains d'un

élève qui m'exaspérait à consulter ses SMS ; je le projette contre le mur (*le téléphone, pas l'élève...*), échange de noms d'oiseaux, etc. Et puis, à la fin de l'heure, je lui dis : « *La semaine prochaine, tu m'apportes la facture* ». Je n'ai plus vu de portable le restant de l'année dans mes classes ; mais j'ai payé la facture... Nous nous trouvons parfois dans des situations où nous sommes poussés à bout : cette torgnole qui est partie toute seule (avec les petits, bien sûr) – « *Celui-là, depuis le temps qu'il la cherchait...* » -. Donc, ne pas s'étonner que nous soyons encore un peu maladroits avec la violence. Et puis, il faut dire aussi que, quand les phénomènes de violence apparaissent, c'est qu'il est trop tard pour les enrayer. Il en est en effet de la violence comme de certaines maladies, les causes peuvent couvrir longtemps silencieusement, et, quand elles produisent leurs effets, il est trop tard. Ce qui n'est pas une raison pour ne rien faire.

### **Les causes extérieures de la violence à l'école**

Nous les connaissons, elles ont été analysées à maintes reprises. Et, lorsque nous voulons lutter contre la violence à l'école, on a intérêt à établir le maximum de partenariats avec les associations de quartiers et les instances qui agissent dans la cité en ce sens. Il y a vingt ans, j'ai participé aux travaux de Pierre Moreau, premier substitut des mineurs à Bobigny, lorsque les premiers dispositifs de signalement entre le Parquet des mineurs et l'Inspection académique de Seine-Saint-Denis, à l'initiative d'Yves Bottin, s'étaient mis en place. Pierre Moreau et son équipe parcouraient le département avec une exposition interactive qui avait été mise au point par la Protection judiciaire de la jeunesse, et autour de laquelle les enseignants et les élèves étaient invités à réfléchir à toutes les questions posées par l'application du droit. Il faut en effet établir des partenariats extérieurs. Mais, comme Georges Fotinos<sup>(2)</sup> l'exprime à propos des CESC, à l'éducation nationale, il y a une réticence, une peur à établir des partenariats, parce qu'on se sent toujours plus ou moins remis en cause.

### **Les causes intérieures de la violence en milieu scolaire**

Je voudrais insister sur l'articulation, la conjugaison des forces intérieures et extérieures, phénomène aggravant dans la production des phénomènes de violence. Professeur de philosophie en retraite depuis septembre 2006, je me souviens de ce leitmotiv, de ce grand lamento des conseils de classe : « *Ils ne sont pas motivés !* » Et effectivement, c'est souvent le premier constat que nous sommes amenés à faire : je suis en train de faire cours sur des choses qui engagent le sens de mon existence, je suis passionné par les sciences naturelles, les techniques commerciales, l'électronique, la philosophie ou l'histoire, et je ne comprends pas pourquoi eux, ils ne s'intéressent pas... Comment peut-on ne pas s'intéresser ? Et, comme disait Bachelard, « *les professeurs de sciences, plus encore que les autres, ne comprennent pas que l'on ne comprenne pas* ». <sup>(3)</sup> Alors, bien sûr, cette « absence de motivation », je la ressens comme une

violence, comme une négation de mon discours. Je suis en train de faire cours, ils discutent avec leurs voisins, ils bavardent ; 80% de mon énergie se volatilise à essayer de maîtriser les bavardages dans les classes... On se raconte le week-end précédent ou on prépare le suivant, etc. Et, jusque dans les meilleurs établissements, les professeurs font cours pour les deux ou trois premiers rangs. D'ailleurs, dans la classe de mon deuxième fils, les élèves se relayaient aux premiers rangs pour donner l'impression que ce n'était pas toujours les mêmes qui prenaient des notes...

**« On vous en prie, continuez à faire cours, vous ne nous dérangez pas »**

Autre exemple : quand j'essaie de rétablir l'ordre, les élèves me regardent et me disent : « *On vous en prie, continuez à faire cours, vous ne nous dérangez pas...* ». C'est banal : ils se comportent devant mon discours comme devant un écran de télévision ; mais moi, je ressens cette situation comme une véritable négation de ma personne, et comme une violence tout à fait extrême. Et un certain nombre de collègues, abandonnés à leur sort, à la solitude de la boîte noire de la classe, finissent en effet par craquer devant ce qu'ils perçoivent comme une négation personnelle, et pas seulement comme une remise en cause du savoir et des expertises dont ils sont porteurs.

Alors, évidemment, « *ils ne sont pas motivés !* » Parce que, de 8h à 9h, la reproduction des oursins ; de 9h à 10h, la bataille de Marignan ; de 10h à 11h, les techniques de roulade au sol ; de 11h à 12h, la litanie des verbes irréguliers en anglais ; et de 14h à 15h, en pleine digestion, on m'envoie au tableau réciter un poème de Rimbaud ou démontrer la résolution des équations à deux degrés... Ici, ce hachis et ce gâchis du temps, du découpage du temps – sans compter qu'il faut faire très attention, car, de 8h à 9h, j'ai cours avec Machin et là, on peut faire n'importe quoi, monter sur les tables, faire des bulles avec des chewing-gum et de 9 à 10h, je me ramasse deux heures de colle car j'ai oublié de coller le chewing-gum sous la table, d'où le décollera la femme de ménage –. La « loi » change selon la salle et au gré de tel ou tel adulte qui est supposé en garantir le respect. Je commençais parfois mes cours de philosophie en retournant une table au hasard, et y faire découvrir la quantité de chewing-gum collés dessous par les élèves... Qui décolle les chewing-gum collés sous les tables ?

**Ils ne sont pas motivés !**

Ceci donne à réfléchir sur cette question de la motivation : combien d'adultes, dans un stage de formation ordinaire, supporteraient plus de 48 heures, sans flanquer les formateurs par la fenêtre, le régime que nous infligeons à des enfants dès l'âge de 10-11 ans, lorsqu'ils entrent au collège ? Il y a dans le découpage du temps et de l'espace quelque chose qui est destructeur de toute motivation possible. Je caricature bien entendu : nous connaissons tous des classes, des établissements et des collèges où l'on a

(2) cf. infra, page 29

(3) Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Ed. Vrin



su assouplir le temps et les espaces pour permettre de développer la motivation et l'intérêt. Mais dans la situation générale, le véritable miracle, c'est que les élèves travaillent, essaient de réussir.

Pendant les dix dernières années de ma carrière, j'ai enseigné au lycée Utrillo de Stains, où nous sommes entourés par les grandes cités du Nord de la Seine-Saint-Denis, le Clos St Lazare, Moulin neuf, etc. A une rentrée, je m'étonnais devant un de mes élèves de le voir redoubler alors qu'il était plutôt bon élève, et il m'avait répondu : *« J'étais convoqué à Suger ; il me fallait traverser les Francs Moisins pour y aller. Vous pensez bien que je n'allais pas risquer ma peau pour aller passer le Bac... »* En effet, à ce moment-là, sa cité, la cité des Poètes à Pierrefitte, était en guerre avec la cité des Francs Moisins. Ces dix dernières années, j'ai pu constater que, quand vous avez dans la même classe juifs et arabes, serbes et croates, turcs chaldéens, musulmans et kurdes, que lorsque s'y côtoient plusieurs ethnies subsahariennes et le Maghreb, bref, toutes les religions et cultures de la planète, lorsqu'un mormon se fait interpellé par un camarade sur la polygamie, lorsqu'un évangéliste vous explique que toutes ces histoires de bing-bang et de théorie de l'évolution, c'est de la foutaise et que Dieu a créé le monde selon la chronologie parfaite de la Bible, là, vous savez réellement à quoi sert l'école républicaine !

### **Un appétit, une espérance en l'école considérables**

Il y a là une chose essentielle à comprendre dans l'étiologie de la violence institutionnelle : *« dans ces lycées, l'appétit, l'espérance placés dans l'école sont tout à fait considérables. Il m'arrivait de dire à mes élèves : « Vous avez des conditions d'existence extérieure qui sont extrêmement difficiles, mais au moins, pendant 8h par jour, vous pouvez vivre des relations humaines normales. Ici, on est obligé de se parler au lieu de se taper dessus. Donc, il y a là une chance »*. J'ai eu cette chance de pouvoir faire réfléchir les élèves aux questions de l'universalité, du rapport à l'autre, du rapport à la loi, et donc, de la transformation de la peur et de la violence en énergie créatrice.

### **La peur est à l'origine de la violence**

La question de la peur est en effet à l'origine de la violence. Les gens qui s'occupent de dresser les animaux le savent bien : c'est lorsque l'animal a peur qu'il attaque. Et effectivement, nous nous laissons aller à la violence lorsque nous avons peur. Quand j'entre en classe, inévitablement, je ne peux pas ne pas avoir peur, et la question est de savoir comment je fais devant ces 25 ou 35 élèves qui ne savent plus forcément quel est le sens de leur présence en ce lieu. Il m'arrive de leur dire : *« A la fin de l'année, vous ferez partie des 1% ou 2% de la population mondiale qui a un grade universitaire, c'est pour cela que vos parents, à votre âge, ou poussés par leurs propres parents, se sont jetés dans l'inconnu en franchissant les frontières et les océans pour vous permettre*

*d'échapper à ce qui est encore le sort de 400 millions d'enfants dans le monde qui, eux, n'ont pas le droit à l'école* ». Donc, quand j'entre dans une classe, inévitablement, je ne peux pas ne pas avoir peur, et *je suis tenté, dans ma pratique quotidienne, de confondre l'exercice de mon autorité dans ce groupe avec l'exercice de mon pouvoir sur ce groupe*. Mais si nous confondons l'exercice du *pouvoir sur* avec l'exercice de *l'autorité dans* le groupe, nous allons au devant de graves déconvenues. Et la première d'entre elles est que ça induit chez les élèves la confusion entre la soumission et l'obéissance. Nous les invitons, à l'école, à obéir doublement à la loi et aux exigences extraordinairement complexes de la recherche de l'efficacité dans les techniques, de la beauté dans les arts, et de la vérité dans les sciences. Et donc, dans cette invitation que nous formulons envers tous les enfants d'entrer dans cette aventure des techniques, des arts et des sciences, si je confonds l'exercice de mon *pouvoir sur* le groupe avec l'exercice de mon *autorité dans* ce groupe, j'induis chez mes élèves la confusion perverse entre soumission et obéissance. Il ne s'agit pas de se soumettre à mes désirs, à mes volontés, à mes pouvoirs, mais de comprendre que la loi dont je suis le garant momentanément et par délégation, j'y suis également tenu. Donc, la confusion entre soumission et obéissance est source de violence. Car aucun être humain ne peut, de bon cœur, se soumettre, *se-mettre-dessous* – et les psychanalystes expliquent bien ce que cela signifie pour l'inconscient –. Si on demande à des élèves de se soumettre, de *se-mettre-dessous*, de s'abaisser, il n'y a plus d'école, puisque précisément, à l'école, les enfants, les adolescents, nous les appelons des élèves. Et l'on ne peut pas demander de s'abaisser à quelqu'un appelé à s'élever. Il y a par conséquent, dans la structure institutionnelle de l'école, quelque chose de tout à fait radical dans la genèse de la violence, et qui nous appelle à des transformations non moins radicales.

### **Des réponses et transformations radicales**

On peut analyser très longuement les causes de la violence, comme le font très bien les sociologues. Mais une fois le livre refermé, je suis à nouveau devant mes élèves et je me dis : « *Maintenant, qu'est-ce que je fais ?* » Le défi principal devant lequel nous sommes placés aujourd'hui est d'arriver à articuler l'instruction des savoirs, la construction en soi des logiques extraordinairement complexes qui sont à l'œuvre dans tous les champs de la culture humaine, avec l'institution de la loi, c'est-à-dire l'intériorisation progressive des exigences du vivre-ensemble, c'est-à-dire de la loi comme outil de l'articulation des libertés. C'est une question tout à fait tragique aujourd'hui, posée par Georges Steiner notamment, au lendemain des trois trous noirs qui ont marqué l'histoire du XX<sup>ème</sup> siècle : le Goulag, Auschwitz et Hiroshima. Comment penser un système éducatif alors que nous pouvons constater que les pires des génocides ont été conçus par des gens parfaitement instruits ? Plus des deux tiers des

dignitaires nazis qui passèrent en procès à Nuremberg avaient un doctorat d'université. Un four crématoire est un outil extrêmement compliqué et, pour le construire, on fit appel aux meilleurs techniciens et ingénieurs sortis des meilleures écoles d'Allemagne. Steiner dit : « *Comment saisir psychologiquement, socialement, la capacité de l'être humain à jouer Bach et Schubert le soir, et à torturer d'autres êtres humains le lendemain ?* » Les génocides du siècle dernier n'ont pas été produits par des barbares incultes, mais par des gens parfaitement instruits et cultivés. Ce constat nous ramène à la vieille question de la Renaissance : « *Science sans conscience n'est que ruine de l'âme* ». Un savoir qui n'est pas structuré par une éthique peut devenir meurtrier ; et, réciproquement, une loi qui n'est pas armée par un savoir reste et demeure impuissante.

### **Nul n'est censé ignorer la Loi**

C'est donc cette articulation entre l'instruction des savoirs et l'institution de la loi qui peut constituer un début, un chantier de travail, pour essayer de répondre à ce défi singulier de la violence à l'école. Pour cela, l'humanité a inventé, depuis l'aube des temps, deux voies : celle du droit, celle de la culture. Celle du droit nous oblige à repenser assez fondamentalement nos systèmes éducatifs. Parmi les maximes et adages que le ministre souhaite voir apprendre aux élèves, celui-ci : « *nul n'est censé ignorer la loi* »<sup>(4)</sup>. En effet, nul n'est censé ignorer la loi... après 18 ans, âge de la majorité légale en France. Puisqu'on ne peut supposer qu'un enfant sache déjà ce qu'il a à apprendre ! Nul n'est donc censé ignorer la loi, mais... progressivement ! Le principe ne signifie pas que tout le monde devrait connaître la totalité des lois, règlements, conventions qui norment nos actions. Mais nul n'est censé ignorer que, lorsque son action implique autrui, *il y a de la loi* qui va nous permettre d'articuler nos libertés. Il y a là quelque chose d'extrêmement important à comprendre : dans un monde multiculturel, où les valeurs des uns ne sont pas celles des autres, dans ce monde éclaté où personne n'est d'accord avec personne, y compris sur les plus profondes valeurs qui peuvent engager l'existence, nous sommes cependant obligés de nous mettre d'accord sur la manière de parler de nos désaccords, c'est-à-dire sur l'interdit de la violence, sur un certain nombre d'interdits fondamentaux, et sur les principes du droit qui sont devenus, au fil de l'histoire, de plus en plus indiscutables.

« *Nul n'est censé ignorer la loi* »... Le ministre aurait pu citer aussi d'autres principes, par exemple que « *la loi est la même pour tous* ». Mais qu'est-ce qui se passe quand un élève, ou quand un professeur, arrive en retard en classe ? Est-ce la même chose ? Les élèves sont très sensibles à cette question du *deux poids, deux mesures*. L'affaire récente de la gifle au collège Gilles de Chin de Berlaimont en atteste, par exemple. Vous connaissez le déroulement des faits. Un professeur perd son sang-froid

(4) *Nouveaux programmes pour l'école primaire* (2008), Dossier de presse, MEN. <http://www.education.gouv.fr>

– à quel professeur cela n'est-il pas arrivé ? –, et gifle l'élève. Escalade verbale et physique que nous connaissons bien... Imaginons la scène inverse : l'élève balance les affaires du professeur par terre, l'attrape et le plaque au mur, le frappe, le traîne par terre, l'oblige à reconnaître les faits par écrit, et exerce des pressions sur les témoins pour qu'ils se taisent... Imaginons une seconde l'inversion des rôles, à savoir l'application d'un principe élémentaire du droit, le principe de *l'excuse de minorité*, imaginons simplement ce qui se passe dans un collège ordinaire quand je flanque une claque à un gamin... La plupart du temps, rien ! Quelquefois, les parents vous traînent sur le banc de l'infamie ; parfois, des parents viennent vous voir et vous disent : « *Tapez plus fort !* », car ils ne savent plus quoi faire de leur voyou... En fait, le plus souvent, il ne se passe rien. Que se passe-t-il, a contrario, si un élève me frappe ? Dans l'heure qui suit : droit de retrait<sup>(5)</sup>, convocation du conseil de discipline, transmission en temps réel au parquet des mineurs, exclusion, etc. Si notre système institutionnel fonctionne à l'envers des principes élémentaires du droit, ne nous étonnons pas des résultats !

### **Nul ne peut se faire justice à soi-même**

Nous avons appris, au cours de l'histoire, que la vengeance et le talion étaient deux phases dépassées désormais dans le règlement des conflits, et qu'on devait passer par la troisième phase, celle de la médiation qui, quelquefois, peut ouvrir à la quatrième, le pardon. Et donc, si je punis moi-même l'élève qui m'a porté tort, qui m'a injurié, qui m'a désobéi, d'une certaine façon, même si ma punition est juste, mesurée, « éducative », il n'en reste pas moins que c'est celui dont l'autorité a été momentanément bafouée qui se fait justice à lui-même. Là aussi, des dispositifs existent pour trianguler le face-à-face duel qui caractérise trop souvent les relations professeurs-élèves, via par exemple des *commissions de discipline*<sup>(6)</sup>, instances régulières qui fonctionnent comme une sorte de « tribunal de police » et qui évitent la lourdeur procédurale des conseils de discipline dans leur forme actuelle.

### **Nul ne peut être juge et partie**

Nous touchons là au cœur même de ce qui se passe dans notre système éducatif. Il ne s'agit pas seulement de la *justesse* de la note<sup>(7)</sup>, dont les travaux anciens de Piéron et de Laugier<sup>(8)</sup> avaient établi la fragilité, mais de la *justice* de la note<sup>(9)</sup> : dans la classe, je suis

(5) droit de retrait : droit pour le salarié d'arrêter le travail lorsqu'il se trouve dans une situation dont il a un motif raisonnable de penser qu'elle présente un danger grave et imminent pour sa vie ou sa santé.

(6) commissions de discipline. cf. *Mesures alternatives aux mesures de discipline*, circ. n°97-085 du 27-03-1997 : « *formules souples, alternatives au conseil de discipline, mises en place notamment dans le cas d'attitudes et de conduites perturbatrices répétitives d'élèves qui manifestent ainsi une incompréhension, parfois un rejet des règles collectives. [...] Cette commission est destinée à favoriser le dialogue avec l'élève et à faciliter l'adoption d'une mesure éducative personnalisée* ». Formes préconisées : avertissement solennel, engagement de l'élève, réparation du dommage, suivi de l'élève, tutorat, dialogue et persuasion.

(7) Cette question a été récemment éclairée par une enquête dont la presse s'est fait l'écho. Voir Suchaut B. (2008), *La loterie des notes au baccalauréat. Un réexamen de l'arbitraire de la notation*, IREDU, 18 pages

(8) Piéron H. (1963), *Examens et docimologie*, PUF

(9) Desclaux B., Vauloup J. (2006), *Le conseil de classe entre justesse, justice et justification*, in Ouvrage collectif, *L'orientation, c'est l'affaire de tous*, I, Les enjeux, Scéren CRDP Amiens, pp. 105-120

à la fois juge et partie, c'est moi qui enseigne et qui juge des résultats de mon propre enseignement. Et donc, si l'élève veut réussir à l'école, il a tout intérêt en effet à essayer de deviner ce que j'ai derrière la tête : « *qu'est-ce que je vais mettre dans cette copie qui va faire bien ?* » ; et n'importe quel thésard jusqu'au plus haut niveau de la science ajoute à sa bibliographie un bouquin qu'il juge parfaitement nul, mais comme l'auteur est le copain de celui qui siège au jury, vous comprenez, on n'est pas suicidaire...

Donc, il y a ici une confusion des pouvoirs – au sens de Montesquieu – entre *l'enseignement*, le rôle qui est le mien d'enseigner, d'entraîner, d'inviter chacun des élèves à entrer dans les aventures infinies de la culture, et *l'évaluation*. Ce qui induit, ou risque d'induire, chez les élèves, non la recherche de la vérité, mais de la conformité. Et on ne peut plus parler, à ce moment-là, d'école et d'instruction, puisque c'est cela qui est en question et non le débat habituel : « *à ma gauche Meirieu, à ma droite Finkielkraut, éducation versus instruction* ». Ce n'est pas cela qui est en jeu, mais la question de la condition même de l'instruction, c'est-à-dire de l'instruction des savoirs dans les trois champs des arts, de la technique et des sciences. Alors, la mise en œuvre des principes du droit, c'est peut-être un chantier de travail qui s'ouvre à nous...

### **Le savoir s'augmente de se partager**

Comment notre système éducatif va-t-il enfin prendre la mesure de ce défi de notre société démocratique qui exige en effet de prendre en compte que les principes du droit, c'est ce qui va nous permettre d'articuler nos libertés ? Et, là aussi, l'école est le lieu où les enfants peuvent découvrir deux choses : d'une part, que le savoir s'augmente de se donner – à partir du moment où je demande à un élève de transmettre ce qu'il sait ou ce qu'il a appris à maîtriser, celui-ci découvre qu'après avoir expliqué à quelqu'un d'autre ce qu'il avait lui-même appris, d'une certaine manière, il le possède encore mieux –. Le savoir, à l'école, c'est ce qui s'augmente de se partager. Ceci vient heurter toutes les logiques extérieures de la prédation, du « moi d'abord », de la violence, parce qu'ici, je deviens, ou je suis ce que je donne.

### **Ma liberté commence avec celle de l'autre**

À l'école, les élèves devraient pouvoir apprendre : « *Ma liberté commence avec celle de l'autre* », et non : « *ma liberté s'arrête là où commence celle de l'autre* ». En effet, si ma liberté s'arrête là où commence celle de l'autre, nous sommes dans des logiques territoriales, il y a forcément des frictions aux frontières des territoires, car tel l'enfant, l'adolescent ne peut grandir qu'en accroissant ses prises sur le monde, ses rayons d'action, ses libertés. Quand on lui inflige cette maxime stupide : « *Ta liberté s'arrête là où commence celle de l'autre* », on lui inflige également la fatalité de la violence dans les rapports humains. L'exercice de la liberté, ce n'est pas la conquête des parts de marché. Et donc, il y a quelque chose d'extrêmement important à comprendre : l'école

est le seul lieu où je peux découvrir que ma liberté s'augmente de celle des autres, et qu'ensemble nous pouvons faire plus de choses que tout seul<sup>(10)</sup>. Pour jouer au football, il faut être vingt-deux, et l'adversaire, ce n'est plus celui qu'il faut tuer, mais celui sans lequel il ne pourrait pas y avoir de jeu. C'est cela qu'il faut apprendre à l'école, et que j'avais moi-même appris dans les classes coopératives, dans les classes de pédagogie institutionnelle<sup>(11)</sup> où j'ai eu la chance de travailler un peu.

### **La deuxième réponse de l'école à la violence est la Culture**

Un jour, Nordine, un de mes élèves arrive en classe, assez décomposé. Il me raconte qu'une fille de son quartier a été violée, qu'elle a porté plainte en bonne et due forme, et qu'au bout d'un ou deux mois, l'enquête ne donnant rien, lui, ses camarades et le frère de la jeune fille avaient fait leur propre enquête, retrouvé le violeur, et lui avaient fait passer une nuit... difficile après laquelle ce dernier avait lui-même porté plainte. Nordine a écrit aussi cette histoire, et en a parlé en cours de philosophie. J'ai donc donné à Nordine deux réponses : celle du citoyen, indiquer les procédures par lesquelles, lorsqu'il m'a été porté tort, je peux faire valoir mes droits par les procédures judiciaires, écrire au procureur de la République, etc.

La deuxième réponse est celle de la culture, elle est de la responsabilité de l'école, elle relève de ma compétence professionnelle : « *Mon cher Nordine, cette histoire qui déchire ton quartier, c'est une histoire millénaire. Est-ce qu'Hélène était consentante, enlevée et violée par Pâris ? Et il s'en est ensuivi une guerre sauvage de dix ans dont Homère nous écrit le poème.* » De quoi parlent les tragiques grecs, Shakespeare, Mozart, Goya, Eisenstein ? De quoi parlent les plus hautes formes de la culture que nous invitons les enfants à découvrir à l'école ? De viols, de violences extrêmes, de tortures, d'incestes, de guerres, des violences les plus destructrices dont les pulsions nous habitent tous. Et effectivement, au cours de l'histoire de l'humanité, nous avons pu apprendre – et nous pouvons permettre aux enfants de reparcourir cette histoire grâce à l'école – à transformer les énergies destructrices qui sont à l'œuvre dans la violence en énergies créatrices. Shakespeare, Mozart et les autres nous parlent aussi d'amour et d'humour. Au fond, pourquoi met-on les enfants à l'école ? Sans doute pour leur poser cette question que j'ai posée toute ma carrière aux quelque 5000 élèves dont j'ai momentanément eu la responsabilité, et à laquelle nous, adultes, citoyens, experts n'avons pas de réponse : « *Comment allez-vous vous y prendre pour que votre histoire soit un peu moins sanglante, si possible, que celle de vos pères et de vos maîtres ?* »<sup>(12)</sup>



(10) Instruction civique ? Vraiment ? <http://www.bernard-defrance.net:artic/index.php?textespero=178>

(11) Vasquez A., Oury F., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (1<sup>ère</sup> édition en 1971 chez Maspéro), Editions Matrice.

(12) En avril 2008, l'association DEI-France a déposé un « Argumentaire pour une loi d'orientation pour promouvoir le bien-être des enfants ». Voir <http://www.dei-france.org>



**Climat scolaire, conditions de travail et qualité de vie  
dans les collèges et lycées**  
*par Georges Fotinos*

« Pourquoi, dans le même quartier, avec les mêmes élèves,  
les mêmes parents que le collège voisin,  
tel collège exclut-il et pas son voisin immédiat ? »

**Résumé**

Quelles sont les causes endogènes du développement des sentiments d'insécurité et des comportements agressifs ? Elles se répartissent en trois champs : les caractéristiques de l'établissement, les conditions de travail (considération, fonctionnement et dynamisme de l'établissement), la qualité de vie au travail (considération, reconnaissance, satisfaction, moral).

La présentation se fait en quatre temps : 1/ Pourquoi et comment cette étude ? 2/ Présentation générale et analyse des résultats, 3/ Les déterminants du climat, 4/ Propositions d'action.

**Le conférencier**

est inspecteur général de l'éducation nationale honoraire (IGEN), et conseiller du président de la MGEN. Il a rédigé plusieurs rapports qui font autorité : *La violence à l'école, état des lieux en 1994*, La Documentation française (1995) ; *Le climat scolaire dans les lycées et collèges* (2006) ; *Le climat des écoles primaires* (2006) ; *Le moral des personnels de direction* (2008).

**Mots-clés** : violences à l'école – climat scolaire – moral des personnels – conditions de travail

---

Le thème des *violences à l'école* vous concerne au quotidien ; il constitue l'une des conditions de base de la réussite de notre système éducatif. Mes travaux de recherche sur *le climat scolaire* sont les fruits croisés d'une longue expérience de terrain allant du primaire au lycée, de mes travaux universitaires et d'études, de rapports ministériels<sup>(1)</sup>, sans oublier un regard récent acquis comme conseiller du président de la Mutuelle générale de l'éducation nationale (MGEN). Cette dernière activité m'a fait découvrir, bien tardivement il est vrai, l'importance des conditions de vie au travail pour le bon fonctionnement des écoles et des établissements.

Mon objectif essentiel : mettre à votre disposition un ensemble d'éléments vous permettant d'élaborer votre propre constat des situations vécues, et d'envisager des pistes d'actions concrètes à court et à moyen terme. C'est ainsi que, grâce à la MGEN, mais aussi à la Mutuelle assurance des instituteurs de France (MAIF), la CASDEN et la Fédération des autonomes de solidarité (FAS), les trois études réalisées sur le climat scolaire et le moral des personnels de direction ont été diffusées gratuitement à tous les

(1) Fotinos G. (2002), *La coopération éducative, établissements et vie scolaire de l'enseignement agricole et de l'éducation nationale*, rapport aux ministres de l'éducation nationale et de l'agriculture.

établissements scolaires publics. Pourquoi, durant une si longue partie de ma présence professionnelle à l'éducation nationale, ai-je pu superbement ignorer l'importance des conditions de travail et de la qualité de vie au travail ? Je sais désormais qu'elles ont une importance fondamentale, jusqu'à présent méconnue, occultée ou oubliée par l'administration. Le travail présenté ici est au plus près de la vie quotidienne des acteurs ; car trop rarement, les rapports de l'inspection générale vont jusqu'à vous. <sup>(2)</sup>

<b>Vue n°1</b>
Un constat La violence à l'école perturbe l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires : -elle parasite l'apprentissage des élèves -elle détériore les conditions de travail -elle détermine la qualité de vie professionnelle -les causes externes sont bien connues -les causes internes sont minorées, occultées et/ou méconnues -les effets déclencheurs se trouvent à l'intersection de causes endogènes et exogènes

### **Causes internes et causes externes**

Pendant plusieurs décennies, le modèle sociologique de la *violence importée* de l'extérieur jusque dans l'école fut dominant : l'enfant, l'adolescent arrivent à l'école « pétris » de la violence du quartier, de la culture des tours, des barres et des quartiers paupérisés, ainsi que des conditions économiques et sociales familiales. Bien sûr, on ne saurait nier les causes socio-économiques. Mais que pouvons-nous faire, nous, à l'école, pour prévenir et lutter contre ces causes « exogènes » ?

Cet objet de travail et de préoccupation est devenu essentiel pour moi au fil de mes différentes expériences de responsabilités de la vie scolaire dans les académies de Créteil et de Lille. Plusieurs fois, dans le *même* quartier, avec les *mêmes* familles, les *mêmes* tours, les *mêmes* élèves, les *mêmes* parcours scolaires, j'ai constaté que l'un des deux collèges réunissait des dizaines de conseils de discipline faisant montre, ainsi, de graves problèmes de dysfonctionnement alors que le second collège du quartier n'en réunissait pas, ou presque pas. Pourquoi cette différence majeure ? Pourquoi tel collègue excluait-il, et pas son voisin immédiat ? On est bien obligé d'admettre que des causes purement internes, que des effets déclencheurs endogènes sont ici en action. Mais quels sont-ils ? Tout le travail qui vous est présenté ici a consisté à les rechercher, à les isoler, et à les analyser afin de produire des propositions d'actions.

(2) Fotinos G. (2006), *Le climat dans les lycées et les collèges. Etat des lieux, analyses et propositions*, MGEN.  
Fotinos G. (2006), *Le climat scolaire dans les écoles*, MGEN. Fotinos G. (2008), *Le moral des personnels de direction*, MGEN



## Le climat des écoles, des établissements

Vue n°2
Climat Les sources de la violence à l'école sont nécessairement multivariées Le climat scolaire est un concept globalisant à géométrie variable Le climat scolaire est constitué selon trois approches concentriques : -idéologique, sociale et morale -organisation et conditions de travail -qualité de vie professionnelle

Le climat scolaire est une notion particulièrement vague. Si je fais une petite enquête rapide auprès de vous et vous demande « *quel est le climat dans votre établissement ?* », ou encore « *qu'est-ce qui compose le climat chez vous ?* », vous me direz : « *il est composé des caractéristiques de l'établissement, des conditions de travail, du comportement des élèves...* ». On ira vers des simplifications. Comment faire le plus objectivement possible la construction du « climat scolaire » ? Peu de chercheurs s'y sont aventurés, hors Eric Debarbieux<sup>(3)</sup>, qui a construit un indice de climat à partir d'une enquête importante sur les élèves. Toutes les données qui remontaient portaient des réactions et de la vision des élèves.

En effet, quand un incident survient dans un établissement, la réaction première est « *parce que...* ». Parce que les classes sont trop chargées... Parce qu'il n'y a pas assez de surveillants... Parce qu'il n'y a pas d'espaces verts, etc. En règle générale, l'explication est simpliste, et mono-causale ou bi-causale. En fait, ce n'est jamais comme cela que ça se passe évidemment, que ce soit d'ailleurs à l'école ou dans la vie ! Quand un événement se produit, c'est la résultante d'un ensemble de variables qui ont dysfonctionné. L'explication est multivariée, multicausale, systématiquement.

Pour construire ce concept de « climat scolaire », j'ai privilégié trois approches concentriques :

**Première approche, en rapport avec la loi, la réglementation et la norme sociale** qui déterminent les valeurs et le sens dispensés par l'école, ainsi que son organisation et son fonctionnement. Elle consiste à considérer que le respect de ces principes est consubstantiel du climat idéal (les différents degrés de climat se construisent alors sur une échelle implicite), et qu'il va du non respect épisodique jusqu'à la transgression, en passant par la permanence des comportements anormaux. Dans ce registre, le climat scolaire est majoritairement *construit* ; il s'étalonne et se décline sur le champ des interdictions, des punitions et des sanctions positives et négatives.

(3) Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux*, ESF. Et Debarbieux E. (1998), *La violence en milieu scolaire, 2. Le désordre des choses*, ESF.

*Deuxième approche, en rapport avec les éléments concrets structurant la vie de cette micro-société qu'est un établissement scolaire ou une école.* Ce sont d'abord les conditions de travail dans leur ensemble, qu'il s'agisse des caractéristiques physiques des lieux, des catégories de personnes composant la communauté éducative. Ensuite, l'on prend en compte l'activité générale de l'établissement en tentant de mesurer son dynamisme sur les registres de ses grands champs d'action : pédagogie, administration et gestion, vie scolaire, partenariats. Enfin, ce qui est fondamental et constitue le liant essentiel associant les différents personnels dans la mise en œuvre cohérente de ce puzzle : la mesure de l'état des relations entre les différents membres de cette communauté entre eux, et avec les partenaires locaux et les autorités hiérarchiques.

*Troisième approche, globalisante, en rapport avec la réalité du quotidien des établissements, le ressenti, la perception, la valeur donnée par les acteurs et usagers aux dysfonctionnements de l'ordre social et culturel constitutifs du climat scolaire.* De l'ordre de la subjectivité, ce domaine relativise parfois les faits graves jusqu'à les banaliser, ou, pire encore, les intégrer comme des éléments « normaux » de fonctionnement de l'établissement ; il devrait nous permettre de mieux saisir les réalités de terrain et de proposer des outils de mesure et d'action plus performants.

Dans ce registre, c'est l'ensemble des consensus et dissensus autour de ces différents ressentis qu'il est nécessaire de prendre en compte pour la construction d'un climat d'établissement.

### **Hypothèses de recherche**

Vue n°3
Hypothèses L'organisation et les conditions de travail dans les établissements scolaires sont des variables déterminantes dans la construction et l'évolution de leur climat. La perception du climat par les acteurs de l'établissement est pondérée : 1/ par le degré de reconnaissance sociale, de reconnaissance des compétences, de l'autonomie, de la motivation ; 2/ par l'importance de l'engagement et de la satisfaction professionnels.

### **Objectifs de la recherche**

Apprécier et mesurer la réalité

Prévenir

Apporter des réponses à court et à moyen termes

Donner des outils aux acteurs

Deux outils sont mis à disposition :

**Outil n°1. Des indices de climat scolaire (ICE)**

Le questionnaire d'enquête compte 182 items. 1326 personnels de direction ont répondu à l'enquête (soit environ 250 000 données au total). Nous avons dégagé les facteurs qui participent le plus à l'évolution d'un climat scolaire : 15 variables en collège, 7 en lycée professionnel, et 9 en lycée général et technologique. Le travail statistique de *significativité* a déterminé deux seuils : un *seuil d'alerte*, et un *seuil de vigilance*. Ces indices ont été testés par plus de 165 collèges et lycées, dans 6 académies différentes. Ils ont en outre servi de sujet d'étude et de formation aux 820 personnels de direction stagiaires en 2<sup>ème</sup> année de formation (2007) lors de regroupement nationaux organisés par l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN) à Chasseneuil-du-Poitou.

**Outil n°2. Le baromètre du moral des personnels**

C'est un outil ad hoc qui combine trois types d'enquêtes normalisées :

- ▷ *L'enquête psychosociale et de satisfaction* qui mesure les besoins et attentes des personnels de direction ;
- ▷ *L'enquête socioculturelle* qui s'attache aux valeurs, aux mentalités, aux représentations sociales ;
- ▷ *L'enquête socio-organisationnelle* qui évalue l'efficacité de l'interaction entre les hommes et l'organisation.

Deux raisons majeures de mises en œuvre :

1. Eclairer les responsables du système éducatif et les organisations institutionnelles représentatives par l'observation et la connaissance du terrain. Ce qui permet d'anticiper un certain nombre de problèmes et de s'interroger sur les solutions à apporter, notamment dans le domaine de la communication et de l'encadrement.
2. Faire évoluer les comportements et l'action fondés sur le constat que les personnels souhaitent être des acteurs du changement qui les concernent.

En effet, écoute et considération sont des facteurs importants de la motivation des personnels de direction (*voir les résultats généraux de l'enquête*). Il faut préciser ici que ce baromètre n'est pas conçu comme un outil destiné à la prévention des conflits, mais comme un indicateur dont l'objectif est d'améliorer la connaissance, la compréhension des situations professionnelles jugées bonnes ou mauvaises, et de mieux discerner leurs origines. Dans ce but, notre objectif est de détecter des signaux faibles ou forts de l'évolution du moral des chefs d'établissement, d'en dégager le sens, afin d'en comprendre les répercussions sur les processus collectifs, notamment le climat d'établissement ou des dysfonctionnements professionnels.

## L'enquête

Elle comporte trois parties :

La première concerne les données objectives caractérisant l'école : statut, données physiques, personnels, élèves. Cette partie est fortement inspirée par la "fiche établissement" annuelle réalisée par les rectorats, plus particulièrement par celui de l'académie de Versailles. La partie « élèves et vie scolaire » a été construite pour approcher la mesure des variations de climat dues aux manquements au règlement et à la loi, mais aussi au degré d'ouverture de l'établissement sur l'environnement.

La deuxième a pour objectif de cerner les conditions de travail des directeurs d'école et des personnels de l'établissement. Les questions sont centrées sur : le type de management, ses modalités, l'organisation de l'école, la charge de travail, l'intérêt au travail, le dynamisme de l'école (communication, accueil, adaptation aux acteurs, usagers et partenaires, images interne et externe).

La troisième partie concerne la qualité de vie professionnelle ressentie. Ce questionnement particulièrement important permet d'intégrer dans l'analyse la dimension subjective, et de nous conduire à la connaissance plus exacte des réalités de terrain : satisfaction au travail, stress, reconnaissance, respect, valorisation, degré de liberté d'action et d'innovation, confiance en l'avenir.

**Tableau. Calendrier scolaire et climat des lycées et collèges**

	Septembre Octobre	Novembre Décembre	Janvier Février	Mars Avril	Mai Juin	Totaux
SIGNA 2004	9,5	29,5	30	17,5	13,5	100
SIGNA 2003	8	28,5	29,5	20	14	100
Conseils de discipline	10	22	34	22	12	100
Exclusion temporaire	6	24,5	40,5	22,5	6,5	100
Exclusion définitive	8	21,5	32,5	24,5	13,5	100
Absentéisme	3,5	12	23	12	49,5	100
Accidents physiques	11,5	30	38,5	14	6	100

**SIGNA.** L'enquête SIGNA a été mise en place par l'éducation nationale à la rentrée 2001-2002 dans les collèges, lycées et circonscriptions du premier degré. Elle a consisté à recenser les faits graves de violence. Abandonnée fin 2006 devant les résistances des chefs d'établissement, elle a été remplacée par le système SIVIS (Systèmes d'information et de vigilance sur les incidents scolaires).

### Commentaires du tableau :

La période « la plus pathogène » est janvier-février. C'est à cette époque de l'année scolaire que les déclarations des faits de violence en établissement se multiplient, au même titre que les conseils de discipline, les exclusions temporaires et définitives, les accidents, et l'absentéisme (dont le pic principal est en mai-juin, favorisé il est vrai par l'institution qui renvoie les lycéens chez eux dès fin mai début juin). En 2004, 82% des chefs d'établissement du second degré déclaraient le climat de leur établissement excellent (9%), bon (45%) ou satisfaisant (29%). En 2007, ils ne sont plus que 73% dans ce cas. Dans le premier degré, la période la plus délicate est novembre-décembre. Pour en savoir plus, voir Fotinos (2006).

## **Climat et dynamisme de l'établissement**

Plus la capacité d'innovation de l'établissement progresse, plus le climat se bonifie, et inversement. Par ailleurs, plus les relations entre les enseignants et les élèves se détériorent, plus le climat en pâtit. Plus le climat est bon, plus les chefs d'établissement se sentent valorisés par leurs enseignants. Enfin, plus les relations enseignants-élèves paraissent satisfaisantes, plus le climat de l'établissement est jugé bon.

## **Propositions**

### ***Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) <sup>(4)</sup>.***

En France, 82% des établissements secondaires en possèdent un. Notre enquête a révélé que la présence de ce dispositif, pourtant très largement répandu, et dont l'objet principal est de prévenir les violences, n'est pas corrélé à la qualité du climat scolaire de l'établissement. Nous en déduisons que les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté ne remplissent pas leur rôle : d'après mon expérience de terrain, environ deux tiers de ces comités sont des coquilles vides. L'administration a pourtant fait le forcing, il y a une dizaine d'années, pour inciter à leur création, financement à la clé.

### ***La restauration des élèves***

La plupart du temps, le moment de la restauration a un rôle positif sur la qualité du climat des écoles (dans 60% des cas environ, selon notre enquête). En effet, là s'y jouent la constitution et la construction du vivre-ensemble. Cela montre l'importance de la socialisation par la restauration scolaire, et ses conséquences sur le climat de l'établissement. L'amélioration de ce moment de commensalité, tant dans son organisation que ses contenus, serait très rapidement profitable : améliorer les conditions d'accueil, de confort, de service, la qualité du choix alimentaire, mais aussi aménager des temps et des lieux de détente pré-prandiaux et post-prandiaux, le tout, dans une orientation collective plutôt que fortement individualisée, qui est la voie actuellement suivie. Le déroulement ordinaire de la journée des activités d'enseignement et d'éducation s'en trouverait à coup sûr amélioré. La santé des élèves et des enseignants en retirerait également des profits rapidement perceptibles.

### ***Les parents d'élèves***

La relation parents-écoles s'est institutionnalisée ; partout, les parents d'élèves sont présents. Mais cela joue-t-il sur le climat des écoles et des établissements ? Non, car cela n'enclenche pas assez sur la réalité vécue, sur le vivant. Il faut envisager d'autres relations, mettre en place un vrai contenu, changer les formes de collaboration.

(4) Les *Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté* (CESC) ont été mis en place dans les établissements scolaires suite à la circulaire n°98-108 du 1-7-1998 intitulée *Prévention des conduites à risque et comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté*. La circulaire n°2006-197 du 30-11-2006 relative à la *Protection du milieu scolaire* oriente explicitement ses objectifs vers la prévention des violences à l'école. Voir aussi atelier 7, pp. 109-112.

L'importance de la relation avec les parents d'élèves dans la constitution du climat d'établissement conduit à proposer des actions dessinant un véritable partenariat éducatif qui, par delà une reconnaissance statutaire, encouragerait la participation des parents à la vie quotidienne de l'établissement : actions socio-éducatives, adultes référents, médiateurs, orientation scolaire et professionnelle, prévention des conduites à risque, jumelage avec les entreprises, création de lieux permanents d'échanges...

Tous les exemples le démontrent, et cette étude le confirme : une coopération voulue, dynamique et solidaire avec les parents d'élèves est un des vecteurs les plus porteurs d'amélioration d'un climat d'établissement. *A noter toutefois qu'une part importante de ces propositions relève au départ de l'impulsion de l'État ou de la collectivité territoriale, mais qu'in fine, elles sont toutes étroitement liées à la motivation et à la volonté d'action des acteurs de terrain.*

### ***Le management éducatif***

Toute l'organisation d'une école ou d'un établissement passe par le chef d'établissement ou le directeur d'école, ce sont les pierres angulaires de l'édifice. On le voit bien autour de nous : quand un principal de collège obtient sa mutation ou part en retraite, on peut constater dans certains cas une forte et rapide dégradation du climat scolaire ; en moins de six mois, l'harmonie antérieure, patiemment construite, peut s'effondrer. Et la reconstruction, elle, sera nécessairement longue, deux ou trois ans...

Le management éducatif est fondamental. Le chef d'établissement, le directeur d'école sont les responsables de l'organisation et des relations entre les enseignants, mais aussi de tous les projets. Un projet ne se construit qu'en donnant du sens. L'âge de l'organisation autocratique, bureaucratique et autoritaire est révolu. Or, les chefs d'établissement et directeurs d'école ne sont pas *du tout* formés à cela.

Gestion des relations humaines : inconnue dans les plans et dispositifs de formation.

Gestion des conflits : très peu.

Gestion du changement : pas du tout.

Et pourtant, les universités, les chambres de commerce, les « grandes » écoles proposent ce type de formation... Une formation des directeurs des écoles, des écoles et des lycées à la gestion des ressources humaines est indispensable.

### ***Aménagement du temps et des espaces, et qualité de la vie professionnelle***

Partout où a été mis en place un véritable aménagement du temps scolaire, le climat scolaire s'est révélé meilleur ; partout, on a constaté une amélioration dans le climat des établissements et un progrès dans la réussite des élèves. Et pourtant, ce champ d'étude et d'action nous semble actuellement en déshérence. Trois types d'actions complémentaires pour réamorcer la prise en compte de cet outil :

▷ *Les emplois du temps mobile*<sup>(5)</sup>. Travailler sur un emploi du temps mobile centré sur la progressivité des apprentissages, c'est supprimer le cloisonnement et s'adapter au rythme de l'élève, c'est atténuer les tensions en répartissant la charge de travail et en lui donnant du sens.

▷ *L'allègement de la journée de travail disciplinaire des élèves, la répartition équilibrée et pondérée des matières enseignées pendant la semaine*. Et, en conséquence, un allongement de l'année scolaire, tant pour le bien-être des enfants que pour celui des personnels de l'établissement. A noter : actuellement, le travail scolaire se trouve concentré dans la plupart des établissements scolaires sur moins de 32 semaines, la semaine scolaire moyenne de travail d'un lycéen est supérieure à 40 heures, celle d'un collégien supérieure à 35 heures, celle d'un enseignant autour de 40 heures, et celle d'un chef d'établissement de plus de 50 heures (*NDLR : dans ce cas, sur 40 semaines par an*).

▷ *L'étude approfondie des postes de travail des différents acteurs* et catégories d'élèves de l'établissement afin d'en dégager les caractères préjudiciables à la santé "physique" "mentale" et "sociale". Ce travail fondé sur le principe de pluridisciplinarité devrait prioritairement porter sur la recherche des facteurs du stress au travail. Ils sont liés, selon la grille d'analyse de l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES) : aux conditions de travail, à l'organisation du travail, aux relations de travail, à l'environnement physique et technique, à l'environnement concurrentiel. De son côté, la MGEN a constitué des cellules d'aide et de suivi pour les personnels enseignants<sup>(6) (7)</sup>.

### **En conclusion**

Mesurer et connaître le climat de son établissement ou de son école, c'est en définitive prévenir la violence, créer une dynamique collective et solidaire, lutter contre les discriminations sociales des élèves, améliorer les conditions de travail de tous, prendre en considération la qualité de travail de tous, et renforcer la laïcité. Ce dernier point est essentiel : face à la *solidarité-refuge* ou à la *solidarité communautariste* de certains groupes, qui s'installent lorsque le climat scolaire est fortement dégradé, rétablir ou créer un bon climat scolaire, c'est aussi pouvoir mettre en œuvre le principe de laïcité, fondateur de nos écoles publiques, et le renforcer. ■

(5) cf. Husti A. (1985) : *Le temps mobile*, INRP. Sur cette question essentielle, on pourra également consulter :  
- De Peretti A., *Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ?* Conférence donnée à Le Mans-Rouillon, le 2 juin 1993, inspection académique de la Sarthe, 24 p.  
- Peretti A. (de), (1987), *Pour une école plurielle*, Larousse, 268 p.  
- <http://francois.muller.free.fr>

(6) PAS : Réseaux académiques de prévention, d'aide et de suivi (PAS) des personnels fragilisés. Cf. Convention « actions concertées » entre le ministère de l'éducation nationale et la MGEN, convention du 27-09-2004, BO n°36 du 7-10-2004

(7) Bounhol S. (2008), *Pour éviter que le ton monte à l'école*, revue Valeurs mutualistes n°255, MGEN, pp. 28-29. Pour désamorcer et faire reculer les conflits de toutes sortes dont l'école n'est plus protégée, la Fédération des autonomes de solidarité table sur la médiation et la formation. Objectif : renouer le dialogue. Deux actions sont engagées : enrayer la judiciarisation face à l'intrusion des phénomènes de violence dans les établissements ; former les personnels (modules de formation en 2<sup>ème</sup> année d'IUFM : responsabilité administrative, civile, pénale, etc.).



**Focus 3**

**Une éthique universelle est possible**

« Il n'existe aucune société au monde qui ait pu fonctionner avec la possibilité pour tout un chacun d'agresser ou tuer les autres sans limites d'aucune sorte, ou de disposer sans limites du bien et du fruit du travail d'autrui. Car un des besoins essentiels des êtres vivants est celui de pouvoir se reposer en paix et donc d'avoir confiance de façon stable en ses proches et en son entourage ». (p. 21)

[...] « Une éthique universelle est possible. Elle implique une éducation véritable à l'altérité. Elle implique aussi la nécessité de s'entendre de façon universelle sur ce qui est et doit être « tolérable » pour tous. L'intolérable est là quand le regard porté sur l'autre ne le constitue plus, pour une raison ou pour une autre, en semblable à soi en humanité » (p. 343)

Françoise Héritier, *De la violence II*, 1999, O. Jacob



## **Débat avec les intervenants** **Bernard Defrance et Georges Fotinos**

**William Durand**, *proviseur (s'adressant à Bernard Defrance)*

Deux questions : les rats, placés dans des conditions difficiles, ne s'entretuent-ils pas eux aussi ? Et puis, ne risque-t-on pas de tomber dans une certaine démagogie lorsqu'on met au même niveau le droit des élèves et le droit des adultes ? Ne risque-t-on pas ainsi de fragiliser un peu plus encore un métier déjà bien difficile ?

### **Bernard Defrance**

Si vous regardez bien les comptes-rendus des expériences d'Henri Laborit, vous verrez que les rats ne s'entretuent pas, mais se battent et, de ce fait, restent, malgré le stress du courant électrique entre les pattes, en bonne santé. Même observation chez Konrad Lorenz, observant les combats des loups mâles au printemps pour la possession de la femelle : ce ne sont pas, sauf accident, des combats à mort. Une anecdote : je reçois un jour un appel d'une principale de collègue qui me demandait une intervention auprès de ses profs sur la question de la violence, et elle m'expliquait que ses élèves n'arrêtaient pas de se battre, pour tout et n'importe quoi, un regard de travers, dans la rue, dans la cour, les couloirs et dans les salles de cours... Et j'ai encore à l'oreille sa surprise étonnée quand je lui ai répondu, en guise de boutade, que si les élèves se battaient, c'était d'abord pour se maintenir en bonne santé !

Un mot sur la confusion entre les logiques spatiales et les logiques temporelles. Le professeur reste le professeur, parce qu'il est celui qui est devant les élèves. Et trop souvent, nous sommes encore dans le schéma religieux où le professeur n'est pas devant, comme l'est l'entraîneur, mais au-dessus. Et ce n'est pas du tout la même chose... « *J'ai en effet 60 ans, vous en avez 20, disais-je à mes élèves il y a deux ans, j'en sais un peu plus que vous dans l'expertise philosophique, mais je ne sais rien en mathématiques ou dans les autres disciplines.* » Vous soulignez que la

condition de l'éducation, c'est de « *sortir des sujétions de ses précepteurs* », comme le disait Descartes au début du Discours de la méthode. Cette condition est de faire en sorte que l'enseignant soit celui qui appelle, qui entraîne, car on ne peut confondre les rôles. Et quand vous dites que les droits ne sont pas les mêmes chez les élèves et chez les professeurs, c'est parce que les devoirs et les obligations ne sont pas les mêmes. Effectivement, l'obligation de l'adulte, parce qu'il a davantage de droits, est supérieure à celle du mineur, parce qu'elle est celle du majeur. Encore une fois, cette situation est à penser dans le temps. L'école n'est pas d'abord *un lieu*, un espace, mais *un temps* scolaire (en grec, *scholè*=le loisir), le temps que nous vous offrons, pendant lequel vous n'êtes pas obligés de travailler pour gagner votre existence, et où vous avez la chance et la possibilité de découvrir toutes les richesses de la culture humaine.

### **Georges Fotinos**

J'ai rencontré un certain nombre de situations, par exemple le *Règlement intérieur* des établissements, la *Charte de vie des adultes et des élèves*, où l'on consigne les droits des adultes et ceux des élèves dans le même document. Cela fonctionne bien, dans la mesure où il aura été réalisé par l'ensemble de la communauté éducative, grâce à un investissement important de tous, les classes, la vie scolaire, etc. Le résultat était à la hauteur des espérances. Dans ce cas, le climat scolaire est, la plupart du temps, bon ou excellent.

### **Bernard Defrance**

Cela permet aussi, justement, d'éviter la judiciarisation excessive des relations, des rapports entre les individus. Très souvent, en effet, dans ces commissions de discipline qui triangulent les conflits duels, de face à face, il y a un danger à ce que le conflit entre l'élève et la classe puisse être traité extérieurement : le premier perturbateur venu, je peux m'en débarrasser sur cette

commission de discipline... C'est un mécanisme bien connu qui fait se rejeter d'une institution sur l'autre le soin de régler les questions difficiles : nous sommes souvent tentés de nous débarrasser au judiciaire ce qui devrait relever du disciplinaire, et symétriquement on est tenté de se débarrasser au disciplinaire de ce qui devrait relever du pédagogique. Mais comment l'élève qui s'ennuie en classe, qui dort ou qui s'agite, pourrait-il expliquer que c'est ma pédagogie impositive, frontale, qui provoque les réactions de retrait ou de démotivation ? Vous avez tout à fait raison de souligner ce danger de la judiciarisation excessive des rapports. Les principes du droit, négatifs (*Nul ne peut, etc.*), ce n'est pas le droit positif. Et c'est un chantier permanent. Et les chartes auxquelles faisait allusion à l'instant Georges Fotinos, c'est un travail d'élaboration collective que j'ai vu dans des classes primaires, des classes de pédagogie institutionnelle, des classes Freinet, où les enfants apprennent à faire la loi ensemble. Et ainsi, ce ne sont pas les petits caïds qui font la loi, c'est une élaboration collective. La classe devient *un lieu où l'on parle, un parlement* où l'on fait la loi. Et si l'école n'est pas *un lieu d'exercice* de la démocratie, c'est parce qu'elle est *un temps d'apprentissage* de la démocratie.

### Un participant

Est-ce ainsi que cela fonctionne au lycée expérimental de Saint-Nazaire<sup>(1)</sup> ?

### Bernard Defrance

Oui, c'est un principe d'élaboration. Dans les pédagogies nouvelles, dans les inventions institutionnelles, il y a certainement des échecs, des hauts et des bas... Je sais qu'au collège Clisthène à Bordeaux, pour un coût moindre, les élèves y réussissent mieux que dans un collège ordinaire. C'est là aussi une question de motivation. Je signale d'ailleurs au passage que la *Convention internationale des droits de l'enfant*<sup>(2)</sup>, ratifiée en 1989, et, qui a, de ce fait, une valeur supranationale, indique, dans ses articles 12 à 15, qu'une école qui ne fonctionnerait pas en demandant sans

cesse du feed-back et l'avis des élèves, des usages, des parents, et qui ne mettrait pas en place des dispositifs appropriés, se mettrait hors-la-loi ! Aujourd'hui, c'est une exigence juridique. Cela vient conforter des pédagogies coopératives, d'ailleurs les initiateurs de la convention remontent à Janusz Korczak (1878-1942)<sup>(3)</sup> et à ses disciples.

### Georges Fotinos

Fin février 2008, toutes les écoles, tous les collèges et lycées ont reçu des affiches présentant la *Convention internationale des droits de l'enfant*. Autant d'affiches qu'il y a de classes, 19 ans après la ratification de la convention... C'est une opération qui a été conduite par l'UNICEF<sup>(4)</sup> et la MGEN. Autre commentaire : la segmentation des réponses apportées aux problèmes par le système éducatif. Pour résumer, un problème se produit dans une classe, vous avez désormais des professionnels qui prennent cela en charge, à tous les niveaux. Face à un événement, un enseignant, selon sa propre conception du rapport avec les élèves, peut considérer ou non que c'est de son ressort ou de la responsabilité de la « vie scolaire » du collège ou du lycée : le délégué de classe prend en charge l'élève et le conduit au surveillant, puis au conseiller principal d'éducation, puis à l'adjoint, puis

(1) Sur le lycée expérimental de St Nazaire, on peut lire l'ouvrage collectif réalisé par les professeurs et les élèves : Bernard R., Closquinet J.-P., Morice F. (2007), *Chronique ordinaire d'un lycée différent*, L'Harmattan, 236 p.

(2) Dans la *Convention internationale des droits de l'enfant* (20 novembre 1989), à côté des droits-créances, des *droits à* (le droit à ne pas être maltraité, à la santé, à l'éducation, etc.), on reconnaît à l'enfant le *droit de*, d'exercer un certain nombre de libertés : d'expression, etc. Exigence non plus seulement éducative ou pédagogique, mais aussi juridique. <http://www.unicef.fr> cf. infra pages 119-120

(3) Janusz Korczak (1878-1942) d'origine polonaise, fut écrivain, éducateur, pédagogue éclairé et précurseur éclairé des droits actifs de l'enfant. Il a écrit notamment : *Comment aimer un enfant*, et *Le droit de l'enfant au respect* (Laffont, 2006). L'association française Janusz Korczak est une association socioculturelle et pédagogique pour le respect de l'enfant <http://korczak.fr>

(4) UNICEF : <http://www.unicef.fr>

au proviseur, lequel l'enverra à l'assistante sociale, etc. Sans oublier les médiateurs adultes ou les médiateurs élèves. Des dispositifs de plus en plus sophistiqués qui risquent, au bout du compte, de déresponsabiliser les enseignants.

**Flavien Djurado**, *commandant de la Police nationale, ministère de l'intérieur, direction nationale de la sécurité publique*

Je me dis, avec le sourire, qu'il est curieux qu'il faille attendre d'être à l'âge de la retraite pour arriver à oser dire ce que l'on aurait pu exprimer avant... J'aime trop l'éducation nationale pour la sabrer ou vouloir polémiquer, mais dans le contenu des deux intervenants, j'ai tellement entendu de choses qui recoupent nos observations professionnelles que j'aimerais m'arrêter un instant sur l'application de la loi dans les établissements scolaires. On a effectivement, au ministère de l'intérieur, un véritable problème. Aujourd'hui, plus on veut se désengager des structures scolaires, plus on est aspiré vers l'intérieur. Et, paradoxalement, quand on essaie d'expliquer qu'on ne voudrait pas avoir à y venir trop souvent, et qu'on nous fait savoir que ce serait bien qu'on n'y vienne pas trop souvent, l'effet inverse se produit, et ça nous pose des tas de questions... La première concerne la compréhension de la loi : quand un professeur rencontre une situation délicate, on se rend compte, car tel est le système et telles sont les procédures mises en place, qu'à un moment donné, l'élève est tout à fait capable de percevoir qu'il n'est plus du tout sujet à la loi parce que, de toute façon, des professionnels le prendront en charge. Nous autres, policiers, sommes très inquiets car on constate que, plus on intervient, dans les structures scolaires, plus on décrédibilise l'autorité intrinsèque de l'établissement. Notre bataille, c'est que tout adulte, dans le champ scolaire, devrait être capable d'énoncer la loi, d'énoncer déjà un début de règlement et, à partir de là, de considérer que la loi puisse être dite par cette personne confrontée à une question

délicate, et non par une tierce personne. Notre souci est là, aujourd'hui : travailler, notamment, dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), non sur le concept de professeur, d'enseignant, mais sur celui d'adulte. On considère que, dans un établissement scolaire, tout adulte, a à énoncer la loi, sans devoir nécessairement passer par un adulte externe adulte censé le faire à la place des adultes de l'établissement.

**Bernard Defrance** (*prolongeant le propos de Flavien Djurado*)

Sauf en cas de nécessité !

**Flavien Djurado** (*poursuivant*)

Sauf en cas de nécessité absolue en effet. L'un des enjeux de la loi, aujourd'hui, est ici : on a démultiplié à l'envi les moyens de recours, de négociation, et de discussion. Cela a littéralement liquéfié l'autorité de l'adulte. Ce n'est pas tant qu'il ne soit pas nécessaire qu'il y en ait, bien sûr. Mais aujourd'hui, c'est devenu tellement systématique que, en tant que policiers, nous trouvons souvent souvent mis devant le fait accompli de remplacer ce qui aurait dû être fait sans nous.

**Bernard Defrance** (*prolongeant*)

La voiture-balai... Quand tous les autres citoyens ont démissionné, il n'en reste plus qu'un...

**Flavien Djurado** (*enchaînant*)

Oui... Et quand on rencontre les équipes et les enseignants en établissement scolaire, c'est pour nous, à chaque fois, un véritable enjeu, car nous pensons qu'il est indispensable de *restaurer l'adulte*, de *ré-instaurer l'adulte* comme un personnage reconnu, une autorité, et non simplement comme un professionnel qui va dispenser sa formation ou distribuer le repas à la cantine. Je pense que l'un des enjeux majeurs réside aujourd'hui dans les rapports entre adultes et adolescents. Et je trouve qu'il est très dangereux de mettre l'adolescent sur le même rapport d'autorité et de négociation avec l'adulte.

**Bernard Defrance**

La difficulté, c'est que les enfants et adolescents attendent *un triple rôle* de la part d'un professeur ordinaire, d'un instituteur : le rôle de *l'adulte*, celui de *citoyen*, et celui d'*expert* dans un certain champ du savoir. Et c'est l'articulation de ces trois rôles qui pose aujourd'hui problème parce qu'effectivement, la fonction policière appartient à tout citoyen, de même que la fonction judiciaire – puisqu'en effet, en tant que citoyen ordinaire et sans aucune formation juridique, je peux être tiré au sort pour faire partie d'un jury d'assises –. Chaque citoyen a le devoir d'intervenir, dans la limite de ses moyens, pour faire cesser la commission d'un acte délictueux ou criminel. Et donc effectivement, j'interviens, je dis au délinquant : « *arrête !* » Effectivement, le rôle du policier est d'arrêter, et non pas de juger. Mais quelquefois, les policiers, devant les carences éducatives qui les ont précédés ou devant les carences judiciaires qui leur succèdent, peuvent être tentés de jouer un peu les justiciers. Et les récits que j'ai entendus de la part de mes élèves à propos de leurs relations avec les policiers dans les quartiers Nord de la Seine-Saint-Denis, sont particulièrement alarmants de ce point de vue. Parce que cette triple exigence dont je parle vaut aussi pour les policiers et pour tout intervenant. Et donc, très légitimement, l'enseignant dit : « *je ne suis pas assistante sociale, je ne suis pas policier, je ne suis pas médecin psychiatre, on ne m'a pas appris à mater les voyous de banlieue, je ne suis pas animateur de quartier, ni médiateur. Mais avant d'être professeur de mathématiques, ou de philosophie, je suis un citoyen. Et, comme tel, je suis tenu, comme n'importe quel citoyen, à exercer cette triple mission* ». Le seul problème, c'est que l'adulte est celui qui sait qu'il ne le deviendra jamais, qu'il est dans l'inachèvement, qu'il a des défaillances, qu'il va bientôt mourir, que le compte à rebours a commencé et qu'eux grandissent... Effectivement, l'adulte n'est jamais complètement adulte, l'expert ne sait pas tout, il n'y a pas d'expert omniscient, et

le citoyen, bien entendu, n'est pas celui qui respecte toujours et partout la loi, mais qui sait, quand il l'a transgressée, qu'il est capable d'en assumer les conséquences.

**Jean-Michel Vailhen**, *proviseur (s'adressant à Georges Fotinos)*

Je voudrais revenir sur l'ambiance, le climat des établissements, et la perception qu'en ont les équipes et les enseignants. J'ai été personnellement confronté à une difficulté où j'ai eu l'impression de ne pas parler le même langage que certains de mes enseignants, moi leur parlant de missions, tâchant de travailler sur des critères objectifs, et eux me répondant ambiance, climat, convivialité dans l'établissement. J'avais l'impression d'avoir une difficulté sur les valeurs et les missions que nous avons collectivement à mettre en œuvre. En regardant à l'extérieur et en participant à une conférence organisée par le Centre des jeunes dirigeants d'entreprise, qui s'interrogent sur le rôle social de l'entreprise, j'ai appris qu'ils avaient travaillé sur les attentes des jeunes cadres de moins de 35 ans vis-à-vis de leurs dirigeants. Et, dans cette enquête, j'ai été surpris d'apprendre que, pour les cadres, les caractéristiques du bon dirigeant étaient, par ordre de priorité : la convivialité ou la proximité du dirigeant, puis la capacité à répondre à leurs attentes professionnelles ou personnelles, ensuite la capacité à réduire leur stress. En dernier rang seulement était citée la compétence du dirigeant (en 18<sup>ème</sup> position). Cela m'a interrogé car, en transposant ce constat à la situation des cadres-enseignants, j'ai eu du mal à situer quelles étaient mes missions.

**Georges Fotinos**

C'est un des points centraux de l'étude que j'ai faite dans l'étude sur le moral des chefs d'établissement<sup>(5)</sup>. Pour moi, il est devenu essentiel, tant pour le fonctionnement harmonieux de l'établissement que pour la réussite des élèves et le bien être des enseignants, d'essayer de mesurer la qualité de vie au travail dans un établissement. C'est un



élément important d'un ensemble où il y a, bien entendu, les conditions matérielles mais aussi le sens de l'action et la qualité des relations humaines. Avec une équipe de médecins de prévention de l'éducation nationale, de psychiatres et de médecins du travail, nous travaillons actuellement à la réalisation d'un indicateur de qualité de la vie au travail (QVT). Nous nous sommes inspirés de travaux anglo-saxons existants en les adaptant à la culture française et à notre système éducatif. Cet indicateur paramétré devrait bientôt permettre à chaque établissement de repérer les points sur lesquels il peut/doit progresser en matière de qualité de vie au travail.

**Bernard Defrance** (*complétant son échange avec Flavien Djurado*)

Par rapport au partenariat avec la Police, je souhaite ajouter que j'ai souvent fait intervenir des policiers dans mes cours, dans mes classes, ainsi que des magistrats, des médecins, des psychiatres. Il me semble que les policiers sont d'autant plus utiles dans les établissements scolaires qu'on n'a pas besoin d'eux. C'est au moment où il ne se passe rien qu'il faut les faire venir raconter leur vie et leur travail. Par exemple, j'ai d'anciens élèves qui sont devenus policiers. L'un d'entre eux est actuellement CRS ; il est venu expliquer, il y a trois ans, à quelques classes passablement ébahies, ce qu'était son métier. On peut le faire, bien entendu, pour n'importe quel autre métier. Et, dans la question du rapport à la loi, c'est un point d'appui extrêmement précieux. Cela ne veut pas du tout dire que le policier prend ma place – la philosophie du droit, et l'usage maîtrisé de la force pour faire respecter le droit, c'est mon rayon –, mais des praticiens de la police sont d'autant plus utiles dans nos établissements qu'on n'a pas besoin d'eux ! (*Le commandant Djurado, assis au premier rang, opine*).

**Françoise Inizan-Vrinat**, *conseillère d'orientation-psychologue, CIO Bourges (Cher), membre d'un groupe de recherche sur la personnalité sociale, la démocratie à l'école, et le phénomène d'autorité.*

On parle beaucoup d'autorité et de soumission, il conviendrait de les définir<sup>(6)</sup>. L'autorité, c'est arriver à faire faire à quelqu'un ce que je veux qu'il fasse sans avoir recours ni à la force ni à la violence, c'est-à-dire dans une relation qui fait que cet autre se met dans une situation d'obéissance tacite. Cette définition a fonctionné pendant longtemps dans une société où l'individu acceptait d'être dans cette situation d'obéissance à ceux qui détenaient l'autorité : on obéissait à Dieu, au roi, à son maître, à son patron... Or, il faut bien le constater, notre société a évolué et, essentiellement pour des raisons économiques, ne fonctionne plus ainsi. Ce facteur, qui était un facteur de cohésion sociale, ne marche plus. Et ceux qui pensent que, pour répondre à la violence que nous subissons dans les établissements scolaires, il suffirait d'un simple retour à l'autorité traditionnelle pour nous ramener à une vie plus épanouie, plus simple et plus facile, font erreur ; on ne pourra revenir en arrière. Donc, du fait de cet effondrement de l'autorité traditionnelle, il y a eu un don de liberté pour les individus. Je suis bien davantage maître de mon destin que lorsque c'étaient des maîtres qui en décidaient. Donc, gain de liberté, mais en même temps solitude : si je suis libre, il va falloir que j'assume cette liberté. S'il n'y a pas un cadre collectif qui me permette de l'assumer, ça peut amener les comportements que nous connaissons, un sentiment de solitude, de perte des limites, on se cherche en permanence, et on sait combien, dans les établissements scolaires, les adolescents peuvent se chercher et chercher les limites propres à les sécuriser. Pour dire autrement, il pourrait y avoir un retour à un archaïsme extrêmement dommageable.

(5) Fotinos G. (2008), *Lycées et collèges, le moral des personnels de direction*, Mutuelle générale de l'éducation nationale, 164 p.

(6) Milgram S. (1974), *Soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy. L'expérience célèbre décrite par Stanley Milgram a été revisitée dans le film d'Henri Verneuil, *Comme Icare* (1979). On peut lire aussi : Mendel G. (2002), *Une histoire de l'autorité, permanences et variations*, La Découverte, 286 p.

Face à cela, en tant qu'éducateurs, on en arrive parfois à la force, à arracher un portable à un lycéen dans une phase d'exaspération... D'un côté, l'effondrement de l'autorité, de l'autre, le risque de la force. Il y a entre les deux une béance énorme dans laquelle nous aurons certainement à construire l'école de demain, et qui ne soit ni l'autorité de droit divin d'antan, ni l'usage immodéré de la force.

**Gwenaël Le Guevel**, *professeur en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), membre du groupe départemental de l'Ecole moderne (ICEM, ou Ecole Freinet)* <sup>(7)</sup>

Au début où je travaillais en SEGPA, je me suis vite laissé enfermer dans des relations duelles du genre : « *Tu viendras me voir à la fin du cours, on règlera ça entre quatre-z'yeux* »... Là, l'élève, très poliment, répondait : « *Oui, j'vous promets, je vais arrêter et ne recommencerai plus* ». Et, le cours d'après, c'était reparti... Les outils de la pédagogie institutionnelle, tels que le conseil de classe ou le permis à points, m'ont permis de casser cela... Le *conseil* est un endroit où l'on interroge les différents niveaux de la loi, où l'on discute de tout cela. Ce qui est à noter, c'est qu'à l'éducation nationale, dès qu'on ouvre cette parole, on est vite accusé de démagogie ; or, il me semble que la démagogie, c'est de laisser croire aux élèves que la classe est un lieu de démocratie alors qu'elle est un lieu d'apprentissage de la démocratie. J'explique toujours à mes élèves qu'on va prendre des décisions ensemble, mais que je garde, bien sûr, un droit de veto. Par exemple, si l'on amenait la classe à prendre une décision allant contre un seul, le bouc émissaire<sup>(8)</sup>. C'est d'ailleurs très rare, car les élèves ont la plupart du temps un sens aigu de la justice.

### **Un participant**

Il y a un mot implicite que nous n'avons pas entendu, celui de souffrance. Derrière un élève violent, il y a toujours un enfant en souffrance. Et cette notion de personne humaine, on ne peut l'oublier. On a trop souvent tendance à parler d'un élève sans parler d'un enfant. Je pense également qu'un

enseignant qui est confronté à la violence dans sa classe ne doit pas, ne peut pas rester seul. Il y a des médiateurs qui sont des acteurs du système éducatif, les médecins scolaires, et, dans le primaire, les Réseaux d'aide aux élèves en difficulté (RASED) qui réalisent tout un travail de prévention dès la maternelle, et qui permettent de pallier les difficultés ultérieures.

### **Bernard Defrance**

Trois points en réponse. D'abord, dans 99% des cas, un enfant violent est un enfant qui a été violenté. Effectivement, il y a un grave danger qui se profile à l'horizon dans la justice des mineurs, et qui vise à distinguer l'instruction des faits du travail éducatif. Lorsqu'on oublie que l'adolescent violent a été lui-même un enfant violenté, effectivement, on passe à côté de toute réponse possible, à long terme, aux questions de la violence. Deuxième point : l'école n'est pas un *lieu* démocratique, c'est un *temps* d'apprentissage de la démocratie. Et là aussi, ne pas confondre les logiques spatiales et les logiques temporelles. Dans les classes à pédagogie institutionnelle, on entend : « *Si tu n'es pas content, tu le diras au conseil* » ; on apprend à différer le conflit, la violence, la frustration jusqu'au moment du conseil, le parlement, le lieu où l'on parle, le moment où l'on fait la loi, c'est à ce moment que peuvent se régler les questions en dehors de la violence. Troisième point : la distinction capitale entre le conseil de classe au sens de la pédagogie institutionnelle et le conseil de classe tel qu'il est vécu actuellement dans les établissements scolaires du second degré.

Une des clés pour essayer de travailler l'institution de la loi dans nos établissements scolaires est la distinction, la séparation entre les fonctions d'évaluation pédagogique *interne* du travail de la classe à intervalles réguliers (*Où en est-on du programme ? Qui est largué ? Qui pourrait donner un coup de main à qui ? Comment organiser les groupes de travail ? Comment rattraper ?*) et celle de la validation *externe* des compétences acquises (*ceci est capital, car, quand je prends*

*l'avion, je tiens impérativement à ce que le pilote ait eu son diplôme sérieusement...).* Peut-être que, grâce à cette distinction entre l'évaluation pédagogique interne de la classe et la validation externe et ses exigences parfaitement rigoureuses, grâce à cette distinction des pouvoirs au sens de Montesquieu<sup>(9)</sup>, nous pourrions dépasser le vieux conflit que certains voudraient voir entre Condorcet et Rousseau. Avant Condorcet et Rousseau en effet, il y avait la question posée par Montesquieu.

**Georges Fotinos** (*s'adressant à l'intervenant qui avait évoqué la souffrance des élèves*)

Sur votre préoccupation légitime de la souffrance des élèves, je dois vous dire que, pendant des années, ont été réalisées des enquêtes et études sur la violence à l'école dans lesquelles, implicitement ou même parfois explicitement, on parlait du

principe que c'était l'élève le coupable. Les causes des faits de violence étaient considérées comme « importées » en milieu scolaire, donc exogènes à l'établissement. Ce qui signifiait clairement que le personnel scolaire était censé ne pouvoir rien y faire, si ce n'est punir et réprimer.

La science progressant, aujourd'hui, les effets déclencheurs internes sont de plus en plus reconnus. Une véritable politique de prévention d'établissement paraît désormais possible. Le travail que je viens de vous présenter y concourt modestement. ■

(7) ICEM, Institut coopératif de l'école moderne, pédagogie Freinet : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

(8) Girard R. (1986), *Le bouc émissaire*, le livre de poche, 313 p.

(9) Montesquieu (1689-1755) et Locke (1632-1704) ont établi une séparation des pouvoirs où, classiquement, on distingue la fonction *exécutive*, la fonction *législative* et la fonction *judiciaire*.

#### Focus 4

##### **En attendant les barbares**

— *Pourquoi nous être ainsi rassemblés sur la place ?*  
Il paraît que les barbares doivent arriver aujourd'hui.

— *Et pourquoi le Sénat ne fait-il donc rien ?*  
C'est que les barbares doivent arriver aujourd'hui.  
Quelles lois pourraient bien faire les Sénateurs ?  
Les barbares, quand ils seront là, dicteront les lois.

— *Pourquoi notre empereur s'est-il tôt levé,*  
*Et s'est-il installé, aux portes de la ville,*  
*Sur son trône, en grande pompe et ceint de sa couronne ?*  
C'est que les barbares doivent arriver aujourd'hui.  
Et l'empereur attend leur chef  
Pour le recevoir. Il a même préparé  
Un parchemin à lui remettre, où il le gratifie  
De maints titres et appellations.

— *Pourquoi nos deux consuls et les préteurs arborent-ils*  
*Aujourd'hui les chamarrures de leurs toges pourpres ;*  
*Pourquoi ont-ils mis des bracelets tout incrustés d'améthystes*  
*Et des bagues aux superbes émeraudes taillées ;*  
*Pourquoi prendre aujourd'hui leurs cannes de cérémonie*  
*Aux magnifiques ciselures d'or et d'argent ?*  
C'est que les barbares doivent arriver aujourd'hui ;  
Et de pareilles choses éblouissent les barbares.

— *Et pourquoi nos dignes rhéteurs ne viennent-ils pas,*  
*comme d'habitude, faire des commentaires, donner leur point de*  
*vue ?*  
C'est que les barbares doivent arriver aujourd'hui ;  
Et ils n'ont aucun goût pour les belles phrases et les discours.

— *D'où vient tout à coup cette inquiétude*  
*Et cette confusion (les visages, comme ils sont devenus graves !)*  
*Pourquoi les rues, les places, se vident-ils si vite ?*  
*Et tous rentrent-ils chez eux, l'air soucieux ?*  
C'est que la nuit tombe et que les barbares ne sont pas arrivés.  
Certains même, de retour des frontières,  
Assurent qu'il n'y a plus de barbares.

Et maintenant, qu'allons-nous devenir, sans barbares ?  
Ces gens-là, en un sens, apportaient une solution.

par Constantin Cavafis, *En attendant les barbares*  
Poésie / Gallimard, 2003 (1904), pp. 44-45



## **Le harcèlement entre élèves, ou *bullying***

*par Roger Fontaine*

« *C'est un problème sans solution, c'est donc une question de psychologue !* »

### **Résumé**

Aujourd'hui la violence est un réel phénomène de société. Des institutions comme l'école sont devenues le théâtre de violences parfois fortement médiatisées. Dans le cadre scolaire, la violence renvoie à la question des relations sociales entre élèves. Nous nous intéressons depuis plusieurs années à un phénomène qui illustre bien ces caractéristiques, *le harcèlement entre élèves*, ou *bullying*.

Plus précisément, ce dernier se définit comme : 1/ une relation sociale entre un (ou des) agresseur(s) et une (ou des) victime(s), 2/ répétitive dans le temps, 3/ dissymétrique, 4/ traduisant une intention de nuire à sa victime de la part de l'agresseur. Ce phénomène n'est pas récent. Il est étudié depuis une trentaine d'années dans de nombreux pays. Les conséquences sur les victimes sont sérieuses et parfois très graves. Il est donc important de nous y intéresser dans le but d'améliorer la vie quotidienne des élèves à l'école ainsi que leur qualité de vie scolaire, et donc de proposer des solutions contre le harcèlement, trop fréquent, puisque entre 9 et 15 % des élèves y sont impliqués, selon les enquêtes. Après une partie descriptive du phénomène, nous développerons la question des plans de prévention du *bullying* scolaire en présentant une expérience conduite dans un collège.

### **Le conférencier**

est professeur de psychologie cognitive à l'université de Tours. Spécialiste du *bullying* ou harcèlement scolaire. A écrit notamment *Psychologie de l'agression* (Dunod, 2003), *L'enfant et ses rythmes* (Calman-Lévy, 2001).

**Mots-clés :** violences à l'école – harcèlement moral

---

Ma rencontre avec le harcèlement entre élèves date du jour où André Gramain, directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Orléans-Tours, m'a demandé de prendre un poste d'adjoint. En tant que professeur de psychologie, je n'étais pas du tout prédisposé à m'intéresser à ces questions, car je travaillais alors dans un laboratoire spécialisé dans le vieillissement. Sous le ministère Bayrou (1994-1998), on a commencé à médiatiser les faits paroxystiques de violence scolaire, ce qui laissait supposer d'ailleurs qu'ils étaient nouveaux alors que, comme l'histoire de l'école le montre, ceci est totalement faux<sup>(1)</sup>. A l'IUFM, il fallut donc former les enseignants à « *survivre dans un milieu hostile* » : fallait-il leur apprendre la lutte gréco-romaine ou autre chose ? Le directeur de l'IUFM m'a dit : « *C'est un problème sans solution, c'est donc une question de psychologue !* »

J'ai tenté tout d'abord de développer *un module de formation* de façon peu académique : pas de cours, beaucoup de séminaires. Là, ma réussite fut proche de zéro. Dans la formation des enseignants, pourquoi est-ce si compliqué d'introduire réellement des outils qui dédramatisent et qui montrent qu'en fait, on n'est pas si démuni que ça quand on veut aborder ces questions ?

(1) Lelièvre C. (2007), *Histoires vraies des violences à l'école*, Fayard, 326 p.

### **Des audits de prévention en établissement**

Deuxième piste, la création de la *cellule académique audit de prévention*, à laquelle j'ai participé, ce qui m'a conduit à réaliser en équipe une trentaine d'audits d'établissements scolaires. Ce fut très intéressant, car la violence s'inscrit dans une intimité relationnelle entre élèves, entre enseignants, entre élèves et enseignants. Mais quand vous venez de l'extérieur avec des enquêtes parfois imprévisibles que l'on distribue et récupère tout en ne sachant pas qui a répondu ou non, on passe à côté du phénomène que je pense être fondamental pour comprendre un établissement scolaire – que je compare souvent à une famille avec ses histoires, ses strates, ses conflits mal digérés, mal dépassés –. Cela est d'ailleurs valable aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

Troisième piste de travail, la mise en place d'outils d'enquêtes et d'aides pédagogiques aux établissements et aux enseignants. En 2007, nous avons par exemple travaillé avec trois équipes pédagogiques, une de lycée professionnel, et deux de collèges. En 2008, nous sommes sollicités par deux collèges. Ceci se fait à la demande du chef d'établissement, et nous travaillons plusieurs mois, avec des feedback fréquents. Nous proposons des outils, des améliorations des modes de fonctionnement habituels.

#### **« Pourquoi tu as fait ça ? »**

Il y a quelques années, lors d'un audit qui se passait dans un établissement de banlieue, nous rencontrons les élèves. A la question : « *Pourquoi tu as fait cela* » ? Un élève qui pratiquait beaucoup de formes de harcèlement sur ses camarades répondit ceci :

— *Dans la vie, il y a deux catégories d'individus, les emmancheurs et les emmanchés. J'ai choisi d'être un emmancheur. Peut-être que vous, vous êtes un emmanché, mais c'est votre problème.*

Ceci m'a beaucoup interpellé, et me suis dit :

— *Sont-ils nombreux à concevoir, à se représenter leur monde social, leur monde scolaire sur ce mode-là ?*

En réponse à la question : « *Comment tu vis cela ?* », une des victimes, qui était souvent sollicitée pour « la taxe », en fait le racket, ou ce qui est parfois appelé « l'impôt du bouffon », m'a répondu ceci :

— *Très très mal, mais je m'accroche, et je sais que je vais m'en sortir.*

— *Pourquoi ?*

— *Je suis en sixième. En troisième, je récupérerai ma thune sur les sixièmes.*

Je me suis dit qu'il y avait là deux éléments essentiels : un élève qui explique qu'il est dans un univers qui échappe totalement aux règles démocratiques, et qu'il faut bien appeler la loi du plus fort ; un autre qui explique qu'il a intégré cette règle en espérant devenir le plus fort un jour. Entre les élèves, on était dans *une culture de la domination*, acceptée à la fois par les agresseurs et par les victimes.

### **Au cœur du harcèlement : les interactions sociales**

Dans les années 1970, ce phénomène a été décrit de manière systématique dans les pays scandinaves<sup>(2)</sup>. En Norvège par exemple, on avait commandité une étude auprès de l'université de Bergen pour essayer de comprendre pourquoi le taux de tentatives de suicide chez les adolescents avait fortement augmenté les années antérieures. L'hypothèse avancée à l'époque était le « syndrome japonais » : trop de pression scolaire à la réussite, certains élèves ne supportent plus d'avoir de mauvaises notes, ceci les amène à des idéations suicidaires<sup>(3)</sup> et, pour certains, à des passages à l'acte. Très rapidement, les études révélèrent en fait que ce n'était pas la cause fondamentale de ces dérives chez certains adolescents, mais qu'il fallait aller chercher les causes profondes dans leurs interactions sociales. Le monde des préadolescents et des adolescents est un monde fait d'interactions sociales difficiles, lourdes ; il y est très mal supporté d'être isolé, exclu, en marge du groupe, ou harcelé par un groupe ; et ceci peut avoir des conséquences psychologiques graves sur les personnes victimisées.

Pour comprendre ce phénomène, beaucoup se demandèrent s'il fallait aborder l'élève individuellement, et quel outil utiliser pour se faire une idée de ce qui fonde un élément essentiel du climat social dans un établissement scolaire. Nous utilisons l'un d'entre eux, un questionnaire dont la passation est assurée de manière semi-directive auprès de chaque élève de l'établissement dans lequel nous sommes appelés à intervenir, sous réserve de leur accord ou de celui de leurs parents.

### **Stratégies directes et indirectes**

Quand on a lancé ce type d'étude, deux stratégies sont apparues chez les agresseurs : des *stratégies directes* et *indirectes*. Les *stratégies directes* sont frontales – les victimes peuvent, très rapidement, identifier leurs agresseurs – : stratégies physiques (coups, blessures), stratégies verbales, les plus fréquentes (insultes, menaces, propos racistes ou sexistes, véritable fléau dans certains établissements). Il faut bien comprendre qu'entendre en permanence des remarques sur la couleur de ses cheveux, sur son poids,

(2) Olweus D. (1993), *Bullying at school, what we know and what we can do*, Blackwell

(3) Idéations (psychologie médicale) : processus de formation et d'enchaînement des idées en tant que représentations mentales appartenant à un individu. Syn. Activité intellectuelle ou de pensée, avec une nuance réductrice. Cf. Troubles de l'idéation.

sa taille, sa couleur de peau, ou sur sa façon de s'habiller peut rapidement bousiller un élève – idem pour un adulte d'ailleurs, comme l'ont montré des études réalisées dans le monde du travail –.

Dans les stratégies dites *indirectes*, l'agresseur, le harceleur nuit à sa victime en utilisant des moyens qui rendent son identification difficile, voire impossible. On a mis en évidence deux *stratégies indirectes* : la *diffusion de rumeurs*, et la *mise en quarantaine*, appelée parfois *l'ostracisation*. On a constaté que ces stratégies indirectes faisaient les mêmes dégâts psychologiques que les coups et blessures.

Certains spécialistes pensent que les stratégies directes sont plus masculines et les stratégies indirectes plus féminines.

### **La prévalence du phénomène**

Une fois ces stratégies identifiées, on s'est demandé quelle pouvait être la *prévalence du phénomène*. L'utilisation du concept de prévalence introduit un changement de paradigme. La notion de prévalence repose sur une approche épidémiologique. On va rechercher, dans une école ou un établissement, la fréquence des agresseurs, celle des victimes, celle d'une catégorie intermédiaire, les agresseurs-victimes et, par conséquent, celle des élèves qui ne sont pas dans ces relations de harcèlement, de victimisation, de « bullying »<sup>(4)</sup>. Cela laisse supposer qu'il n'y a pas d'établissement dans lequel il n'y en aurait pas, et, où par conséquent la prévalence serait nulle. Cette approche épidémiologique a de prime abord troublé les esprits car, dans un certain nombre de pays, on s'est dit : « *c'est reconnaître que l'école est un milieu à risques* ». C'est une conviction que j'ai en effet développée à travers cette recherche ; on peut même se demander, quand on inscrit son enfant dans une école, quelle est la probabilité ou la chance qu'il soit victimisé ou martyrisé dans cette école un jour... D'ailleurs, dans certains pays, on voudrait afficher dans les écoles la probabilité qu'un élève y soit victimisé... Nos études nous ont permis de ranger 70% des établissements entre 9 et 15% de risque. Une petite minorité descend à 4 ou 5%. Le record observé est de 60%, ce qui signifie que, dans cet établissement, vous avez plus d'un élève sur deux qui déclare être soit agresseur, soit victime. Il s'agit donc là d'un véritable système qui s'est mis en place.

(4) *bullying* : de *bully*, voyou, le *bullying* désigne une violence à long terme, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs agresseurs à l'encontre d'une victime, dans une relation de domination. Dan Olweus a établi trois caractères définissant le *bullying*, ou harcèlement : le ou les agresseurs agissent dans une volonté délibérée de nuire ; les agressions sont répétées et s'inscrivent dans la durée ; la relation entre l'agresseur ou les agresseurs et la victime sont asymétriques. La pratique du *bullying* est inséparable de la mise en place d'une situation de domination. A noter : le développement d'Internet a vu apparaître et se développer le *cyberbullying*.

Les structures sociales de ces phénomènes peuvent être plus ou moins complexes, plus ou moins hiérarchisées. Certaines sont à base clanique, communautariste – des leaders, ou caïds, entourés d'hommes de main – ; si l'on n'entre pas dans un clan, on risque alors d'être victimisé. D'autres systèmes sont verticaux – un élève agresseur a une victime, qui elle-même devient agresseur, et tout un réseau vertical s'organise ainsi –. Dans un établissement de ce type, nous avons constaté ainsi des strates à sept niveaux, de l'agresseur-chef (1<sup>er</sup> niveau) jusqu'à la victime de base. Dans ce cas, il y avait un véritable système social organisé et structuré.

### **Le *bullying* est un véritable système social**

Le *bullying* est un mode d'interaction sociale, c'est une façon de concevoir la vie ensemble considérant que, dans la vie sociale, il doit y avoir des *dominants* et des *dominés*. On approche d'une culture presque éthologique. Il est bien évident que, quand on y regarde de près, les conséquences psychologiques sont très importantes et, en particulier, sur les victimes. Les symptômes habituels constatés chez les victimes sont de type stress post-traumatique : forte composante anxio-dépressive (ce sont des élèves qui ont peur, souvent mélancoliques, voire apathiques, décrocheurs scolaires), phobie scolaire, problèmes somatiques (certains élèves de 6<sup>ème</sup>, victimisés, redeviennent énurétiques), troubles alimentaires, troubles du sommeil, usage d'antidépresseurs avec son cortège de troubles mnésiques, performances scolaires en baisse. L'effet sur la victime n'est pas négligeable, on le voit, ce qui a conduit l'Organisation mondiale de la santé (OMS) à classer la victimisation comme un problème de santé publique.

### **Qui sont les agresseurs ? Qui sont les victimes ?**

Là, beaucoup d'idées reçues, de clichés. Souvent, on voit l'agresseur comme une victime, et il est pensé comme un mauvais élève, lui-même victime de son milieu social, il est au fond dans une causalité qui justifierait son comportement. On a moins d'opinions arrêtées sur la victime. Il est assez intéressant de se rendre compte que l'agressologie se développe dès le 19<sup>ème</sup> siècle, et que la victimologie est beaucoup plus récente. Et il y a un biais fréquent d'incompréhension vis-à-vis de la victime. Cela a souvent été décrit dans la littérature, on dit souvent de la victime : « *elle est emmerdante !* » Une fois l'agresseur puni, que fait-on de sa souffrance ? Quand je fais de la formation continue, on me parle beaucoup des agresseurs, mais beaucoup moins souvent des victimes.

Les agresseurs sont-ils toujours des mauvais élèves ? Les statistiques ne le disent pas formellement. Quand ils sont de très bons élèves, ils sont fréquemment impliqués dans des stratégies indirectes. J'ai proposé à l'Ecole polytechnique de me permettre de

faire une enquête dans l'Ecole, on m'a dit que le harcèlement, l'intimidation entre étudiants n'existaient pas dans cette école... Je pense au contraire que, même à l'université, le *bullying* est fréquent. Et pourtant, que de doctorats, que de gens très brillants ! Alors, certes, on se met rarement sur la tête, les insultes y sont relativement rares, de même que les coups et blessures. Par contre, les stratégies indirectes sont très développées... Au fond, ces adolescents nous ressemblent, et nous leur ressemblons... Et les problèmes qu'ils posent dans le cadre de leurs interactions sont des difficultés auxquelles nous pouvons nous-mêmes être confrontés dans notre vie professionnelle, dans nos relations avec nos collègues.

Ainsi dans un établissement, en commençant par étudier le taux de *bullying* chez les élèves, nous avons fini par étudier le taux de *bullying* chez les enseignants et les membres de l'équipe éducative. D'ailleurs, la question intéressante à se poser est de savoir s'il y a un lien entre les deux : peut-on avoir une communauté éducative structurée et structurante pour combattre ou prévenir les phénomènes de *bullying* chez les élèves si les enseignants développent entre eux des relations sociales du même type ? Sommes-nous nous-mêmes au clair sur nos relations à la domination ? J'ai entendu nombre d'enseignants dire : « *Mais c'est la vie !* », un propos typique d'agresseur... Non, ce n'est pas la vie... Et ça ne doit pas être la vie à l'école ! La vie à l'école doit reposer sur des valeurs démocratiques, en particulier sur la protection du faible.

### **Victimes passives, victimes actives**

Sur la victime, on a aussi quelques clichés : elle serait bonne élève, ce qui semble assez vrai d'après les enquêtes. Mais nous distinguons la *victime active* de la *victime passive*. La *victime passive* est un élève qui n'a pas les ressources physiques, ou morales ou mentales pour affronter les groupes, et notamment ce monde parfois très dur qu'est le monde des enfants et des adolescents ; du coup, il est transformé en bouc émissaire ; il est souvent bon élève, peu développé musculairement, plutôt petit, timide. Certains disent : « *c'est un rase-murs, un bouffon, il va cracher jaune* ». Autrement dit, il a été repéré comme proie, dès la rentrée. Par contre, la *victime active ou provocatrice* est un élève ou un adulte qui, quel que soit l'univers social où il se trouve, même un univers d'agneaux, va arriver à faire en sorte que les agneaux se transformeront en loups contre lui ; partout, il est victimisé ! Vous savez, ce sont ces enseignants qui, quand vous leur donnez une classe tranquille, vont les avoir tout de suite sur le dos, cela va mal marcher... Dans les stratégies sociales de ces personnes, il y a quelque chose qui les pousse à être victimisées. Ce sont les victimes que l'on qualifie parfois d'antipathiques, celles dont Freud évoquait les « avantages secondaires » qu'elles avaient à être victimes. Les victimes actives sont une minorité.



La majorité des victimes à l'école sont des victimes passives, et donc pas du tout des personnes qui provoqueraient leur statut. Ces statuts sont stables, un agresseur choisit ses victimes, il a des victimes identifiées, et ces victimes ne lui répondent pas, car elles sont elles aussi dans un statut stable ; on parle de *pattern* cristallisé<sup>(5)</sup> dans le statut social.

Une étude longitudinale menée pendant vingt-cinq ans a montré que 70% des agresseurs rencontraient la justice. Par contre, on s'est interrogé, du côté des victimes, sur le fait de savoir si elles étaient victimisées hors de l'école, pendant le restant de leur vie. C'est faux chez les victimes passives, qui, en général, trouvent des stratégies d'évitement dès leur sortie de l'école alors qu'elles sont régulièrement victimisées en contexte scolaire. Par contre, la victime active ou provocatrice reproduit régulièrement son statut social après l'école, dans le monde du travail, voire dans sa vie privée.

Il est important d'entrer dans ces détails pour comprendre qu'on a affaire à des problèmes de socialisation des élèves : la violence naît dans les interactions sociales, elle est un mode d'interaction sociale. C'est pour cela qu'il n'est peut-être même pas souhaitable qu'on puisse imaginer éliminer la violence de toutes les relations sociales, car c'est quelque chose qui est assez naturel...

### **Bullying, stalking, mobbing**

Ce champ de la victimisation englobe désormais à peu près toutes les institutions, mais, pour des raisons assez peu évidentes à comprendre, on n'emploie pas les mêmes concepts. En famille, on parle de maltraitance. Dans le couple, de *stalking*<sup>(6)</sup>, dans le monde du travail, en France, on parle de *harcèlement*, et dans le monde anglo-saxon de *mobbing*<sup>(7)</sup>. A l'école, on parle de *bullying*, concept forgé en Europe, les Américains utilisant le mot correspondant à *victimisation*. Les Québécois eux, parlent d'*intimidation*. Ce que je veux souligner, c'est qu'à l'école, dans l'entreprise ou à la maison de retraite, on observe les mêmes phénomènes, les mêmes stratégies, avec les mêmes conséquences psychologiques sur les personnes et ce, quel que soit leur âge. Et la plupart du temps, dans toutes ces institutions, les équipes se retrouvent très démunies pour aborder ces questions.

(5) *pattern* : modèle simplifié d'une structure physique ou comportementale.

(6) *stalking* : poursuite malveillante prédatrice et préméditée, répétée d'autrui, harcèlement d'autrui, et menaçant sa sécurité.

(7) *mobbing* : technique de harcèlement qui procède par attaque-fuite. Elle consiste à isoler la cible, la discréditer dans son entourage, l'empêcher de répondre et la couper des informations. On rencontre ce phénomène sur le lieu de travail, à l'école, mais aussi dans les familles, les sectes, et les mafias.

### **Que faire ? Pistes pour l'action**

A l'époque où j'étais directeur-adjoint de l'IUFM d'Orléans-Tours (ministère Bayrou), un programme européen de prévention anti-*bullying* avait été lancé. Qui en France en a entendu parler ? Nous nous sommes présentés à Bruxelles, nous étions deux Français, une soixantaine de Britanniques, une centaine de Suédois, quelques Italiens, quelques Espagnols... Un Suédois nous a questionnés en ces termes : « *Vous êtes très drôles, vous les Français... On a toujours l'impression qu'il n'y a que chez vous qu'il n'y a pas de problèmes...* » Cette défiance française sur une question jugée majeure avait été jugée comme très grave par la Communauté européenne – je rappelle qu'il y a eu des morts en Grande-Bretagne, en particulier un élève lapidé par ses camarades après un long processus de *bullying* qui se poursuivait depuis des mois ; je rappelle aussi que, très souvent, les *tournantes* ou *viols collectifs* sont l'aboutissement de ce type de harcèlement<sup>(8)</sup> –. Au niveau européen, il y a donc une profonde réflexion sur les outils de prévention à mettre en place. Les études montrent qu'il n'y a pas de fatalité dans ce domaine, à condition de bien comprendre une chose : c'est au niveau des établissements et des équipes que le problème doit être fondamentalement abordé. On dispose en effet de beaucoup de marges d'initiative, à condition que l'on veuille véritablement affronter ce problème.

Quand on met en place un programme, ce qui marche, c'est *le principe de convergence*. Il stipule que, pour construire un univers apte à prévenir au maximum le *bullying*, il faut agir au moins à quatre niveaux de l'établissement :

- les interactions avec les familles, la police, la justice, les associations ;
- le niveau global de l'établissement ;
- le niveau de la classe ;
- le niveau des élèves impliqués.

### **Créer une culture démocratique**

Il s'agit, en fait, dans l'établissement, de créer une culture anti-*bullying*, ce que les Norvégiens appellent une *culture démocratique*. Ceci nécessite une intégration des comportements des individus, ce qui ne veut pas dire pour autant un clonage. Quand nous démarrons nos études, nos actions, on rencontre les chefs d'établissement, les élèves, les enseignants, et on nous répond : « *tout va bien* ». Mais quand on aborde le principe de convergence, au moment où l'on aborde le « *que faire maintenant ?* », ceci amène beaucoup de discussions dans les équipes, et la nécessité de réfléchir à une réponse collective. Par exemple, au niveau de l'établissement, on va aborder souvent la coordination du système de sanctions. Fait révélateur, à ce moment-là, on constate que beaucoup d'enseignants ne veulent pas partager en équipe la façon dont ils « gèrent »

(8) cf. Bellil S. (2003), *Dans l'enfer des tournantes*, Folio Gallimard



par la sanction, ne veulent pas expliciter ce qu'ils font. D'ailleurs, le plus souvent, ils semblent « gérer » au coup par coup ; d'autres ont des systèmes sophistiqués, intégrés, avec des points, des cases, etc. Ensuite, on propose de coordonner tout cela pour mettre en valeur le fait que le *bullying* n'a pas droit de cité à l'école.

Je pourrais relater des journées entières passées sur le chewing-gum : faut-il les laisser mâcher ? Dans un établissement, les enseignants s'étaient vite scindés en trois sous-groupes. Premier groupe : « *c'est inscrit au règlement, il mâche, donc sanction* » ; 2<sup>ème</sup> groupe : « *tant que je ne vois pas les dents, ça passe...* » ; 3<sup>ème</sup> groupe : « *c'est n'importe quoi, il y des règles qui ne sont pas respectées, certains les font respecter, d'autres pas...* ». Au fond, y a-t-il vraiment une communauté *cohérente* et, à travers cette communauté, est-ce que les règles de vie fondamentales s'assoient sur des valeurs communes de nature démocratique ? Les actions qui sont menées sur les élèves à titre individuel sont souvent, de facto, centrées sur les agresseurs et de nature purement répressives. Là, je dois dire qu'il y a une réflexion forte à mener. Quand nous avons rencontré des élèves en établissement, on nous a dit : « *c'est la première fois que l'on nous demande notre opinion sur notre propre vie* ». L'apprentissage démocratique passe par le débat d'opinions, y compris celles des élèves.

### **Des temps sociaux pour une école socialisante**

Pour avoir travaillé en Norvège, j'ai été très surpris d'y voir à quel point les élèves respectaient les règles et discutaient tout le temps. Chez nous, pourquoi a-t-on beaucoup d'élèves qui connaissent plein de règles et ne les respectent pas ? On ne peut pas revenir aux années 1950... Les temps sociaux sont des temps tout à fait essentiels, et un élève qui n'est pas socialisé, même s'il a de bonnes performances scolaires, risquera d'avoir des handicaps sociaux et des difficultés d'intégration dans sa vie.

Mais pour que l'école soit socialisante, encore faut-il qu'il y ait des outils pédagogiques socialisants à l'école. Nous avons réalisé une enquête qui consistait à comparer de jeunes enseignants français et québécois (500 Français, 500 Québécois). On a simplement posé cette question : « *Quel est le pourcentage de votre scolarité que vous avez passé en temps sociaux ?* »<sup>(9)</sup> Réponse québécoise : 57%. Réponse française : 2,2 %. A propos des classes coopératives, je risquerai deux questions provocatrices : socialiser est-il uniquement apprendre à obéir ? Peut-on socialiser sans temps sociaux ?

Dernier point à propos des victimes : elles sont souvent les oubliées du carrosse ; une fois qu'on a puni l'agresseur, on considère que « *la victime n'a pas à se plaindre* ». Mais on oublie ainsi que ces situations de *bullying* sont très traumatisantes. Sachez qu'il suffit qu'un élève soit victime de harcèlement seulement trois fois par mois par le même

élève pour observer des effets psychologiques. Alors, vous imaginez ce que ça peut donner chez ceux qui les subissent quotidiennement...

Il faut d'abord reconnaître les victimes ; elles aussi, très souvent, souffrent d'un déficit de socialisation, ont des difficultés à s'intégrer dans les groupes, et ont tendance à vivre en marge ou sont rejetées. Et voyons bien que, du fait de leur caractère « ordinaire », l'écrasante majorité des phénomènes de *bullying* est à peine consciente de la part des agresseurs. Il s'agit là de la petite psychopathologie des agressions quotidiennes, qui fait malgré tout bien des dégâts.

Mais ceci crée un terreau, un climat qui peut parfois être particulièrement délétère, détestable dans une école, car il crée une rupture entre les élèves et l'établissement. 95% des élèves victimes que nous interrogeons sur la question de savoir ce que l'établissement a fait pour eux répondent : « rien ! » Bien souvent, ils n'en parlent ni à leurs parents, ni à leurs enseignants. Pourquoi ? S'ils le faisaient, nous rapportent-ils, ceux-ci les aideraient peut-être, mais ça risquerait d'aggraver leur situation. <sup>(10)</sup> ■

(9) Temps social, définition : activité pendant laquelle la performance du groupe dans lequel vous étiez intégré était plus importante que la performance individuelle.

(10) Voir aussi : *Lutter contre le bullying scolaire*, atelier 2, pages 77-82 en *infra*

#### **Focus 5**

#### **J'ai subi pendant plusieurs années le harcèlement à l'école**

*« D'un naturel timide, raconte Carole, j'ai subi plusieurs années le harcèlement à l'école. Des élèves âgés menaçaient de me frapper, de "m'attendre à la fin des cours". Je n'ai jamais su pourquoi moi. Je m'étais construit un monde imaginaire pour m'échapper de cela. Ma famille et moi avons déménagé, j'ai gardé mes craintes ; j'ai peur des personnes regroupées, je baisse la tête en marchant. »*

Florence Mottot, revue Sciences humaines, janvier 2008  
<http://www.scienceshumaines.com>

## Sur la scène pédagogique en particulier, être en contact avec son intimité psychique pour être sensible à celle de l'autre n'est pas souffrir.

Mais, comment ?

par *André Sirota*

« *L'institution scolaire est l'ensemble des paroles échangées entre les professeurs et les cadres éducatifs et de direction. C'est cet ensemble qui fait cadre et institution.* »

### Résumé

Comme le soutiennent les anthropologues de nos sociétés actuelles, nous avons à produire, à inventer régulièrement de la société ou de nouvelles formes sociales d'organisation pour vivre et agir ensemble de façon féconde. Ce qui suppose des lieux spécifiques pour rendre possible le travail de penser ce qui advient, sur ce que nous vivons consciemment mais aussi à notre insu. Ces conditions que nous avons à renouveler, ou simplement à revivifier de temps en temps, ne peuvent être produites qu'avec la participation des "acteurs de terrain", comme on le dit parfois. Si on les laisse produire par des experts et qu'elles sont imposées par la voie hiérarchique, aussi bonnes soient ces formes, conceptuellement parlant, elles seront inapplicables. La mise en oeuvre d'un réel travail d'équipe implique que soit entièrement revisité et reconfiguré le système institutionnel d'autorité de telle façon que les enseignants fassent partie intégrante de la structure d'autorité. Sans leur intégration à la structure d'autorité, les enseignants ne peuvent intérioriser et nouer en eux, entre eux et en regard de l'institution leur lien d'appartenance, leur être en tant que sujet social, pas plus que des rapports concrets de coopération. S'ils participent de la constitution du "cadre", ils peuvent alors soutenir les espaces symboliques communs capables de recevoir, contenir et transformer utilement la multiplicité des tensions et violences qui se répriment ou s'expriment à l'école, dans les classes, c'est-à-dire en groupe, entre pairs et entre générations, tant pour une bonne mobilisation sur la tâche de base de l'école dont l'éducation, que pour les besoins ontologiques de sécurité et le narcissisme vital de chacun. Il y a les violences visibles. Il y a les violences invisibles. Elles font souffrir et attaquent le moi ou le narcissisme, l'estime de soi et dans l'autre, la confiance, jusqu'à l'espace psychique interne. Faute de frontières du moi suffisamment constituées, consistantes et suffisamment poreuses à la fois, nombre de sujets se sentent menacés par toute co-présence, par toute occurrence d'entrée en relation. Quand on est privé d'enveloppe, on ne peut contenir l'objet, le sentiment de la nullité prévaut, c'est-à-dire d'être mauvais et de ne compter pour rien et pour personne. Prendre contact avec sa souffrance vécue, et pas seulement la souffrance ressentie est une voie peut-être aujourd'hui nécessaire pour comprendre ce qui se passe chez l'autre, chez plus d'un autre, pour nombre d'autres en situation collective, alors que les environnements précoces induits par la *société hypermoderne* favorisent le développement de nombreuses générations à *fleur de peau*, sans peau psychique, sans peau culturelle, sans membrane permettant à la fois d'être différencié, séparé et en relation. Il y a des êtres humains coupés de leur humanité qui, entrevoyant sans voir une silhouette passer à 5 mètres qui ne se retire pas de leur chemin, se sentent instantanément empiétés et humiliés, du fait d'un mode de défense très archaïque, *l'identification projective*, c'est pourquoi d'un bond, il leur faut la bousculer, l'écarter, pour ne plus la voir, et cet autre qui passe là par hasard au même moment peut être tué par accident. En nous appuyant sur notre expérience de *tiers externe* auprès d'équipes d'enseignants, de cadres éducatifs et de direction, nous explicitons quel est le travail psychique et culturel que les professeurs d'aujourd'hui ont à entreprendre, et dans quel lieu spécifique, pour restaurer en eux et entre eux leurs capacités de rêveries individuelles et partagées, leur activité élaborative, tant pour les élèves, que pour eux-mêmes et les plaisirs retrouvés de transmettre et de se confronter aux élèves, à chaque élève en tant que sujet singulier.

### Le conférencier

est professeur de psychopathologie sociale à l'université Paris 10-Nanterre et à l'université d'Angers. Il a notamment publié *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, Erès, 2007, ouvrage collectif, dir. Rey, F. & Sirota, A. (2007) ; autour de l'expérience du collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair (Calvados).. A. Sirota y est l'auteur de trois chapitres et des analyses de récits.

A paraître en 2008 : *Violences vécues et violences agies à l'école* (ouvrage collectif).

**Mots-clés :** violences à l'école – analyse de pratiques – groupe d'approfondissement professionnel – souffrance au travail

---

Pour traiter de ce qui peut faire violence dans l'école au-delà des violences visibles qui portent atteinte à l'intégrité physique ou aux objets matériels, je prends appui sur un ensemble d'interventions auprès d'équipes d'enseignants, de cadres éducatifs et de

direction. Je pense en particulier au travail réalisé avec l'équipe des fondateurs du collège lycée expérimental d'Hérouville Saint-Clair<sup>(1)</sup> dont le projet a été habilité en 1983 sous le ministère Savary au même titre, par exemple, que celui du lycée expérimental de Saint Nazaire. C'est aussi dans cette même période que les MAFPEN<sup>(2)</sup> ont été créées. Dans ce cadre, j'ai assuré nombre de stages de formation continue d'enseignants et personnels de l'éducation nationale, sur des dimensions transversales des métiers de l'enseignement et de l'éducation.

Professeur à l'université, j'ai choisi le signifiant *psychopathologie sociale* pour désigner ma spécialité, car je m'intéresse à notre humaine capacité d'être « fous », individuellement et en groupe, dans certaines circonstances collectives de la dynamique des institutions où nous travaillons ; ce n'est pas très plaisant à reconnaître, mais c'est bien préférable, en définitive, pour les jeunes dont nous avons la charge, mais aussi pour nous-mêmes. Depuis quatre décennies, dans diverses institutions, je travaille en tant que *tiers externe* auprès d'équipes, et, pour aider les autres à comprendre et à se comprendre, je suis poussé à explorer et à comprendre ce qui advient d'étonnant ou de stupéfiant. Je peux donc témoigner de situations singulières rétrospectivement élaborées. Soulignons que ce qui advient pour chacun dans une classe est de l'ordre de l'inédit, ce qui convoque des émotions plus ou moins pénibles et obscures. Si on les élucide, de nouvelles voies s'ouvrent pour l'action et le dépassement. Si on préfère les ignorer, il y a de grandes chances pour que l'on avance en aveugle sur le chemin de sa propre perte et de celle d'autrui. Dans mes écrits et pour aider ceux avec qui je travaille dans cet effort exigeant d'analyse des situations, je me réfère à la psychanalyse et à la psychosociologie.

Je fais partie de ceux qui pensent que l'on ne peut traiter utilement des actes de violence, ou de ce qui est vécu comme violent, avec des catégories générales, des unités statistiques, des additions ou des fréquences observées, dès lors que l'on veut aider les acteurs, sur le terrain, à se situer, à se rétablir de bonne façon, tout simplement parce que les incidents sont vécus subjectivement, intimement et que, de ce fait majeur, leur transformation en unité comptable n'est d'aucun secours, bien au contraire. Les approches quantifiant la violence ne servent qu'à entretenir l'impuissance à la comprendre, à l'endiguer, à la prévenir et à augmenter l'incommunicabilité entre les générations.

Ce ne peut être que par un travail fin d'analyse et d'élaboration de la singularité des situations que les enseignants et personnels impliqués dans la vie quotidienne de l'école et de ses lieux — et si ce travail est entrepris avec l'aide d'un tiers externe — que

(1) Rey F., Sirota A. (2007), *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, Erès, 336 p

(2) MAFPEN : mission académique à la formation continue des personnels de l'éducation nationale

les acteurs de terrain peuvent apprendre à progresser dans le traitement de la violence, à en endiguer le développement, et en même temps à se réparer des blessures professionnelles subies, ce qui évite d'en tomber malade ou d'en faire payer le prix à d'autres.

En effet, en situation, c'est généralement sans distance avec ce qui advient et avec les émotions brutes produites que l'on réagit. On arrive parfois intuitivement à faire ce qu'il faut. Mais le plus souvent, on prête une rationalité aux actes des élèves qui est ignorante de la réalité, on développe une rationalité éloignée de la réalité qui a pour seule fonction de se rassurer soi-même sur son compte. Très souvent en effet — on s'en aperçoit après coup si on a la chance de se mettre à penser — il s'agit d'une fable par laquelle on se donne une « explication » qui a une fonction de protection et qui évite une rencontre avec les résonances émotionnelles ou fantasmatiques provoquées en soi dans l'expérience vécue de l'ici et maintenant.

Souvent, dans les débats médiatiques, et même dans les analyses précises de situation, on questionne les causes. Derrière cette question des causalités, en réalité, on est en quête d'une cause surdéterminante associée à l'espoir de disposer du remède correspondant qui permettrait soit de prévenir soit de traiter sans souffrir, et peut-être même de ne pas « perdre » de temps à penser.

Pour ma part, j'encourage ceux qui ont fait appel à moi à laisser de côté la quête d'une cause pour mobiliser leur énergie, leur attention, leur curiosité sur les processus, sur la genèse d'un processus, tout en mettant en garde contre l'idée que nous pourrions aboutir à modéliser la complexité, à la maîtriser et donc à disposer de la solution miracle. La complexité est là, mais elle échappe toujours. D'autant que, quand des professeurs parlent de quelque chose qu'ils ont ressenti comme violent dans leur classe, je ne sais pas si ce qui est dit est la réalité. Nous travaillons à partir de la façon dont les situations sont racontées. C'est très instructif, c'est nécessaire et suffisant. Pour soutenir mes propos, j'ai prévu de vous raconter trois situations.

**Première situation : « *Il faut que tu sortes !* »**

Je vais commencer par évoquer une situation dont j'ai été directement témoin. Il y a près de vingt ans, juste après l'édiction de la *Convention internationale des droits de l'enfant* (1989), dans la ville où j'habite, j'ai été invité par un couple d'enseignants d'une Section d'éducation spécialisée (SES)<sup>(3)</sup> d'un collège, à venir parler de cette convention avec leurs élèves. J'étais invité au titre de la Ligue des droits de l'homme et du citoyen, association dans laquelle je militais.

(3) Les Sections d'éducation spécialisée (SES) des collèges ont été remplacées en 1996 par des Sections d'enseignement général professionnel adapté (SEGPA). Cf. circulaires n°96-167 du 20 juin 1996 et n°98-129 du 19 juin 1998.

Dans la classe où je suis arrivé, il y avait 25 élèves, les chaises étaient disposées en rond afin que l'on puisse s'adresser mutuellement la parole en se voyant. Avec les deux enseignants, nous étions 28. Par cette disposition, et pour que le cercle ne soit pas trop grand, nous étions proches les uns des autres.

En me retrouvant dans cette classe, j'ai ressenti un certain malaise. Je me suis demandé ce que je faisais là ; en effet, je n'avais pas l'habitude de parler avec des élèves mais plutôt avec des professeurs. Je ne me sentais pas à ma place, ni professeur de collègue, ni présent en tant que psychologue, mais membre d'une association venant parler d'un sujet peu habituel pour moi. En guise d'introduction, je réponds aux questions que les élèves avaient préparées par écrit et qu'on m'avait adressées quelques jours avant cette rencontre. Après cette première phase et alors que commence une phase d'échanges directs et partagés avec les élèves et leurs deux professeurs, une élève commence à s'agiter sur son siège, à bouger ses lèvres, à susurrer des mots autour d'elle, essayant d'entraîner avec elle ses deux voisins immédiats, qui se montrent embarrassés. Le trio mobilise l'attention du groupe. Malgré les rappels à l'ordre du professeur, la perturbatrice ne cesse pas.

S'adressant à elle-même et à l'ensemble du groupe, le maître dit : *« Nous sommes ici pour un certain travail, nous avons invité quelqu'un à venir parler avec nous. Les règles du jeu ont été expliquées. Quelque chose t'empêche d'être avec nous et tu nous empêches de poursuivre nos débats. Il faut que tu sortes quelques instants, et tu reviendras lorsque tu te sentiras en meilleure disposition, tu as ta place ici »*. L'élève continue à murmurer et à provoquer une certaine dissipation autour d'elle, refusant clairement de sortir de la classe.

Le maître : *« Et bien, c'est nous qui allons sortir ! »*

Cette modalité d'interruption du bras de fer permet de le déjouer puisqu'elle est à la fois un « lâcher prise » et un détour pour maintenir le cadre de règles. Manifestement, c'est une procédure pensée à l'avance et connue des élèves qui n'apparaissent nullement surpris. Dès que le professeur se lève, tous les élèves se dressent simultanément avec lui. Tout le monde sort de la classe. Je suis le mouvement, surpris de la rapidité d'exécution de la manœuvre par l'ensemble du groupe. Dès que nous sommes dans le couloir pour aller dans une autre salle qui était disponible à cet effet, l'élève perturbatrice sort aussitôt ; nous nous réinstallons alors dans la salle de classe initiale, et reprenons les échanges où nous les avons laissés. Tout cela s'est produit avec une grande rapidité. Dix minutes plus tard, cette élève revient et ne se manifeste plus.

Je me suis dit intérieurement que si cette élève voulait rester dans cet espace spécifique, c'est qu'elle avait quelque chose à nous dire en relation avec le thème du



jour, mais qu'elle ne pouvait parler et que c'était à nous à penser pour déchiffrer l'énigme indicible pour elle et trouver ensuite un mode d'action. Mais il nous fallait pour cela préalablement dépasser l'agacement qu'elle avait produit et ne pas s'en tenir là.

Quand je m'apprête à quitter le collège, les professeurs me disent : « *on serait intéressé de parler avec vous de cette élève* ». Pendant que nous marchons vers un bureau pour parler, je me sens mis au défi de les aider. Je me questionne. Que s'était-il donc passé pendant cette rencontre entre cette classe et moi en relation avec notre tâche de base qui était de parler ensemble des droits de l'enfant et de cette convention internationale à leur propos ? Dans cette salle, je repense au fait que nous étions rapprochés les uns des autres pour pouvoir mieux communiquer. Mais, peut-être un peu trop rapprochés. Moi-même, je me sentais enserré... Il y a eu comme une résonance, une reconnaissance, qui s'est frayée un chemin entre cette élève et moi, parce que j'ai chassé de mon esprit un ressenti immédiat et trompeur qui aurait pu me pousser à regarder cette élève comme une perturbatrice sans chercher à voir plus loin que le bout de mon nez. En effet, sur le plan comportemental ou des « faits observables », cette élève est apparue à première vue perturbatrice du bon déroulement des choses. A partir de là, on peut inférer plusieurs hypothèses pour donner du sens à cette perturbation. Je me suis dit que la situation, à plusieurs niveaux de la situation *hic et nunc*, celui de la proximité physique et celui du thème des droits de l'enfant, renvoyait cette jeune fille à des questions existentielles fondamentales : *a-t-elle sa place dans le monde, dans le groupe classe, dans cette réunion où nous sommes serrés les uns à côtés des autres, a-t-elle une place dans sa famille ?*

Sans relater ici tout le déroulement de cet échange, où je retrouvais une place plus familière de tiers externe sollicité pour analyser et élucider des situations, une question s'impose intuitivement en moi et je leur demande : « *Savez-vous comment est organisé l'espace dans l'appartement où cette élève vit, comment elle y est installée, quelle place elle a dans la maison ?* »

À partir d'une hypothèse théorico-clinique liée à mon expérience, j'ai pensé intuitivement que, pour cette élève, s'était opérée une sorte de court-circuit inconscient entre d'une part son espace familial et sa place dans la famille, et d'autre part l'espace de l'ici et maintenant du fait du thème et de la co-présence dans une proximité physique du groupe actuel. J'ai pensé qu'elle était touchée et en quête de quelque chose qu'elle nous adressait sans qu'on puisse comprendre, sans qu'elle puisse dire en quoi ses droits à elle évoqués abstraitement dans la Convention internationale des droits de l'enfant étaient bafoués, pendant que nous en « causions ». Je repense à mon propre malaise en arrivant, à la place à laquelle j'avais accepté de me mettre pour venir parler à ces jeunes

des droits de l'enfant. Je me demandais quel sens cela pouvait prendre pour eux. C'était à nous, les adultes, de penser, de prendre si possible un temps d'avance, et de déchiffrer.

Je me suis dit que, peut-être, ce que j'étais en train de dire sur les droits de l'enfant lui faisait violence puisque pendant qu'on faisait colloque, elle nous signifiait qu'il ne suffit pas d'en parler pour que cette Convention ait une utilité. Et, si elle n'a pas d'utilité, pourquoi en parler ? Ayant sans doute parlé de droits auxquels elle n'a pas accès, elle nous a envoyé un signe énigmatique pour nous interpeller, certes pour elle-même, mais aussi et à son insu comme porte parole d'un questionnement partagé dans le groupe des élèves.

J'ai donc proposé aux professeurs qu'ils interrogent la famille pour savoir comment était agencé l'appartement où elle habitait et qu'en fonction de ce qu'ils apprendraient, et s'ils se sentaient en mesure de le suggérer, il pourraient conseiller aux parents de reconsidérer l'espace de chacun dans la maison. La semaine suivante, j'ai appris que cet appartement était tout en longueur, et que cette jeune fille était la seule fille de la famille au milieu d'une fratrie de plusieurs garçons. Sa chambre était située entre la cuisine, seule pièce commune, et toutes les autres chambres. Ainsi, les garçons, le père, la mère étaient constamment en train de circuler, et passaient par sa chambre pour se rendre aux leurs. Tant qu'elle était toute petite, tout allait bien, mais elle grandissait et avait désormais le corps d'une femme. Les enseignants ont discuté avec les parents avec dextérité et bienveillance pour alerter leur attention. La communication est bien passée et ils ont décidé de réaménager l'appartement, ce qui fut fait.

La « morale » de cette belle histoire vraie, c'est que derrière nombre de comportements erratiques et agaçants, il y a des énigmes qu'il faut prendre le temps de déchiffrer, ce qui permet de conduire à des solutions d'inclusion et non d'exclusion, et donc d'éviter l'accumulation d'expérience de violences vécues par les enfants, les élèves, et le renforcement de leur conviction que les adultes ne comprennent décidément rien à rien, ou sont carrément hostiles puisqu'ils sont censés comprendre en tant qu'adultes, mais ne prennent aucune initiative pour résoudre les problèmes.

### **Deuxième situation : « *Qu'est-ce tu me fais c.... avec ta fiche-navette* »...**

*L'action se passe au collège-lycée expérimental d'Hérouville Saint Clair (Calvados)*

L'incident est arrivé un lundi matin, dans une classe à petit effectif, spécialement créée pour 11 élèves qui avaient des difficultés particulières à être et à se centrer sur la tâche scolaire. Il met en scène une professeure, militante pédagogique, une de ses élèves et la classe. Cette professeure avait en charge ces élèves plusieurs fois dans la semaine. Elle avait passé un agréable week-end, avait bien travaillé son protocole pédagogique pour la séance du lundi matin, et elle était sûre que ça allait marcher, elle se trouvait dans une espèce de détente propice à la sérénité... Justement, nous dit-elle



plus tard, *« cela m'a joué un tour, car toute ma vigilance à l'imprévu et à l'inadvenu était baissée, et je suis arrivée beaucoup trop tranquille dans l'établissement »*. *« Donc, raconte-t-elle, je commence le cours et puis, à cette époque de l'année, je devais récupérer les fiches-navettes pour l'orientation, et une seule élève ne l'avait pas rapportée à ce jour. Pour ne pas l'oublier, au début du cours, je m'adresse à cette élève et lui demande sa fiche-navette d'orientation. »*

L'élève lui répond : *« Qu'est-ce que tu me fais chier avec ta fiche-navette, tu peux te la foutre quelque part ! »*

Coup de tonnerre dans un ciel serein. La professeure, qui était initialement arrivée détendue, a l'impression que l'orage lui tombe sur la tête. Elle se sent toute déstabilisée. De tempérament explosif, elle bout intérieurement, mais se contient encore. Elle demande à cette élève de s'adresser à elle sur un autre ton et poliment, l'élève continue de plus belle et ça continue, ça empire... La professeure raconte qu'elle a l'impression que tout l'établissement entend cette élève. Donc la professeure demande à l'élève de sortir et d'aller se calmer, puis de revenir. L'élève ne sort pas et continue de hurler. La professeure s'approche d'elle, la saisit et l'emmène au bureau de l'établissement où elle sait trouver la personne chargée de direction, auprès de qui l'élève pourra rencontrer une personne à qui parler. Pendant le chemin à parcourir qui sépare la salle de classe de ce bureau, dans les couloirs et l'escalier, toutes deux sont dans un corps à corps, l'une essayant de contenir l'autre qui se débat et hurle. La professeure tente de couvrir les cris de l'élève. Après avoir remis l'élève entre de bonnes mains, la professeure remonte dans sa classe en essayant tant bien que mal de rentrer en elle-même et de contenir ses débordements, afin de faire son cours pour les autres élèves. Et, quand elle nous raconte ceci quelques jours plus tard, elle nous dit qu'elle se sentait très coupable, et qu'elle avait mal réagi.

C'est dans le cadre d'un groupe d'analyse et d'élaboration de situations éducatives et des événements critiques qui émaillent parfois la vie d'une classe, que je conduis, que cet incident est relaté, analysé, élaboré. Dans ce groupe participe aussi la personne chargée de direction qui a pris en charge cette élève. Cette chargée de direction qui a parlé avec cette élève pendant près d'une heure, nous raconte ce qu'elle a appris au bout d'un moment. Cette élève, seule avec elle dans son bureau, a fini par se calmer. La personne chargée de direction dit : *« Au cours de l'entretien avec la jeune fille, j'ai appris que cette élève t'a croisée le matin de votre altercation, à 8 heures moins le quart, sur le parvis de l'établissement, qu'elle t'a regardée, et qu'elle a pensé que tu avais deviné qu'elle n'avait pas sa fiche-navette. En effet, sur cette fiche, la jeune fille avait indiqué qu'elle voulait entrer dans une école de coiffure, et elle s'était engueulée*

*avec sa mère pendant tout le week-end parce que cette dernière ne voulait pas qu'elle fasse une école de coiffure mais autre chose, du coup elle n'avait pas signé cette fiche. Elle ne pouvait pas la rendre ».* Cette élève était très en colère contre sa mère, colère sans doute répétée et régulière, ce que nous comprenons en rassemblant différentes données. Ensuite, elle s'était mise en colère contre la professeure puisque, par le croisement des regards sur le parvis de l'établissement le matin, elle avait pensé que la professeure avait compris son désarroi et son impossibilité de lui remettre la fiche-navette. L'adulte était censée savoir, censée deviner ce qui se passait dans la tête de l'adolescente. C'est ce que nous concluons de l'ensemble des données explicitées. En entendant cette restitution de la part de la chargée de direction, et les éléments apportés par d'autres professeurs ou cadres éducatifs, la professeure sent qu'elle ne peut plus en vouloir à l'élève et lui pardonne sa violence, mais elle s'en veut encore plus à elle-même d'avoir réagi de façon pense-t-elle excessive.

Nous sommes un jeudi, l'incident a eu lieu le lundi. Depuis le lundi, la professeure est restée toute remuée, toute retournée, se sentant coupable d'avoir mal réagi, croyant que tout l'établissement les avait entendu hurler, elle plus encore que l'élève, et de ne pas avoir trouvé de bonne solution. Il n'y avait pas eu un temps creux pour reparler de l'événement. Alors, en tant que tiers externe, je fais un autre récit que le sien pour dire la manière dont elle avait géré la situation. Je lui dis qu'elle a pris cette enfant à bras-le-corps, qu'elle l'a contenue, qu'elle ne l'a pas laissé choir seule dans un couloir, qu'elle l'a accompagnée et qu'elle la mise dans un endroit où elle pouvait être reçue, trouver une présence disponible, afin qu'elle-même puisse s'occuper des autres élèves, sans que cette élève-là n'envahisse tout le groupe, ne déplace, pendant tout le temps imparti, le centre de gravité de la classe, et n'empêche les autres élèves et le professeur d'être mobilisés sur leurs tâches de base. J'ajoute que, sans s'en rendre compte du fait des émotions fortes par lesquelles elle était prise et de la culpabilité excessive qui l'avait saisie, elle avait, à mes yeux, assez bien géré le problème. Certes, on aurait pu faire mieux, mais ce n'était déjà pas si mal... Lorsqu'on est pris par certaines émotions, on est hors de soi, on ne sait plus ce qu'on fait, mais ça ne veut pas dire que ce qu'on fait est mal pour autant. D'où l'importance des reprises pour se poser et revenir en arrière.

J'ajoute que la relation entre la professeure et cette élève n'a pas été entamée et qu'elles ont entretenu ensuite de bonnes relations.

### **Dans quel cadre avons-nous parlé de cet incident critique ?**

C'est dans le cadre d'une instance de travail avec un *tiers externe* instituée au Collège lycée expérimental d'Hérouville Saint Clair (Calvados). Il y a une réunion par mois, de deux à trois heures, qui regroupe les professeurs et cadres éducatifs et de direction volontaires, une douzaine au maximum. Chacun peut évoquer à son initiative

une situation de classe, un événement difficile même s'il n'est pas explicitement violent, des questions liées à la relation de tutorat pédagogique, le contenu d'un contrat-élève individuel, une relecture collective du règlement intérieur, une modalité pédagogique, un fonctionnement institutionnel... Et, par exemple, une fois — il y a longtemps — nous avons relu les contrats-élèves du second cycle, et on s'est aperçu qu'ils étaient rédigés uniquement comme des prescriptions et des obligations à l'endroit de l'élève sans aucune réciprocité du point de vue de l'établissement. C'était une ordonnance qui prescrivait des conduites à l'élève, et en aucun cas un *contrat*. C'était donc très intéressant d'observer que, dans un *contrat*, il n'y avait qu'une partie en présence à laquelle on demandait de s'engager... Ce qui a conduit, bien entendu, à se réinterroger sur le sens de nombreux mots.

Dans ce type de groupe, n'importe quel problème peut être abordé et, bien sûr, il y a de temps en temps des problèmes qui font violence, de tout petits problèmes qui font violence, et qui passent parfois inaperçus dans la classe. C'est pour cela que j'ai intitulé mon propos : « *sur la scène pédagogique en particulier, être au contact avec son intimité psychique pour être sensible à celle de l'autre n'est pas souffrir* »... Mais c'est en même temps souffrir... Souffrir, ça veut dire supporter les petites souffrances pour ne pas qu'elles deviennent trop grandes, ou bien pouvoir parler des souffrances assez grandes infligées par des situations scolaires, par la rencontre avec un élève, par le sentiment d'étrangeté ou de gêne que suscitent certains élèves... J'entends étrangeté au sens de : « *Nous ne faisons pas partie de la même nature humaine* ».

### **Au fond, les élèves ne sont pas nos semblables**

Un jour, dans un groupe de professeurs et de cadres éducatifs, après avoir écouté parler des élèves, j'ai dit : « *au fond, les élèves ne sont pas nos semblables* », c'est-à-dire ne sont pas les mêmes êtres humains que nous. Cela a provoqué des pleurs, tant une fois formulée cette idée était évidente mais non pensable, comme inavouable. Une souffrance collective a été éprouvée, parce qu'évidemment, il n'a pas été très agréable de se dire qu'au fond les élèves dans leur conduite — enfin pas tous les élèves ni tous les jours — provoquent un tel sentiment d'étrangeté qu'on a l'impression qu'on est dans une autre planète, qu'il n'y a pas de communication possible, qu'on ne peut plus se parler, qu'on n'a pas prise sur eux. Quand ceci arrive et que certains professeurs, les plus âgés notamment, commencent à raconter non ce qui se passe dans leur classe, mais ce qui se passait lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves ou lycéens, le climat du groupe peut se modifier. On peut alors s'apercevoir que les élèves actuels sont un peu moins étranges qu'ils n'y paraissent ou qu'ils ne donnent à le ressentir dans telle interaction immédiate.

C'est ce travail de désintringement des émotions provoquées par chaque moment, par chaque interaction que nous proposons. C'est une activité et un effort d'élaboration et

de formulation des fantasmes et des angoisses suscités par les situations qui peuvent conduire à cette distanciation. Il est important de restaurer en soi les images qu'on a des élèves, de se restaurer soi-même quand on a été fortement et douloureusement attaqué et que le narcissisme vital, l'estime de soi et l'estime des autres ont été touchés... Et quand on parle avec les collègues du collège-lycée expérimental d'Hérouville Saint Clair, ou avec d'autres équipes telles que celles avec lesquelles je travaille actuellement, on se sent compris par les autres, on s'aperçoit que les autres – y compris les professeurs qui ont une image solide d'eux-mêmes – ont eux-mêmes vécu des difficultés. Je parle aussi de tout ce travail de transmission qui se fait entre les générations de professeurs, tout ce travail de transmission des règles du jeu qui se fait dans les établissements scolaires.

Bref, dans ces temps de réunion collective, à chaque fois qu'on analyse une situation singulière avec tel élève ou entre tel élève et tel professeur, quelque chose de l'ordre de la culture de l'école et de l'établissement avec les liens d'appartenance se retisse. C'est indispensable pour ne pas tomber malade de maladies professionnelles par toutes les tensions, d'abord indéchiffrables ou faussement interprétées, qui s'enregistrent dans la psychè et dans le corps, quotidiennement.

**Troisième situation : « *je voudrais parler aussi de la violence des professeurs* »**

Dans un établissement scolaire, on m'avait demandé d'intervenir auprès de professeurs qui voulaient lutter contre la loi du silence entre les élèves à propos des violences faites par des élèves à d'autres élèves dans l'école ou à l'extérieur de l'école. Dans cet établissement, à cette époque, quand un élève mettait une pièce dans le distributeur de boissons et de friandises, un autre élève plus grand, plus fort, arrivait à saisir la pièce avant qu'elle ne tombe ou à se saisir de la boisson avant que l'élève qui l'avait payée ne puisse la récupérer. En outre, il y avait des violences entre l'école et la maison, et personne visiblement ne disait rien. Se sentant à la fois adultes, éducateurs et parents, un groupe de professeurs voulut faire quelque chose contre cette loi du silence. Ils ont mis des boîtes aux lettres dans différents endroits de l'établissement afin que les élèves écrivent et mettent anonymement les incidents dont ils étaient les victimes. Et puis, à la rentrée où ils avaient commencé à mettre en place ce dispositif en accord avec les parents d'élèves, ils se sont dit qu'il serait peut-être bien de réfléchir à ces questions avec un intervenant extérieur, d'où mon arrivée dans l'établissement. Je peux d'ores et déjà vous dire qu'au bout d'un an, les boîtes aux lettres avaient été enlevées, car il n'y avait rien dedans si ce n'est quelques plaisanteries...

Evidemment, pour lutter contre la loi du silence parmi les élèves, le mieux aurait été que les professeurs se parlent d'abord entre eux un peu plus... Pendant un certain temps, une fois par mois en ma présence, les professeurs ont pu parler des violences qui

se produisaient dans leur classe. Un jour un professeur a dit : « *je voudrais parler aussi de la violence des professeurs* ». Aussitôt, une professeure s'est levée et a dit : « *non, non, on a créé ce lieu pour parler uniquement de la violence des élèves, et il est exclu qu'on y parle de celle des professeurs* ». Evidemment, il y a eu ensuite une discussion très fournie devant cet interdit de parler que cette professeure voulait imposer. Sans être véritablement convaincue par l'argumentation très approfondie qui lui a été opposée, celle-ci n'est pas sortie, s'est rassise. On a parlé de la violence des professeurs... Et justement, le principal-adjoint du collège était présent. Que faire ? Comment faire, se demande le groupe, face à de la violence avérée et répétée d'un professeur ? Ce n'est pas si facile que cela... Il y a eu toute une discussion autour des questions suivantes : dans quel lieu est-on ? Comment peut-on parler de la violence des professeurs ? Je peux simplement dire qu'ultérieurement, le chef d'établissement a « remonté les bretelles » du professeur qui faisait violence, et que ce n'était déjà pas mal...

Pour lutter contre les violences, pour faire face à l'ensemble des problèmes qui se posent dans les rapports de transmission, pour que des professeurs et des élèves puissent se centrer sur leur tâche de base, il est nécessaire que l'on mette en place, dans les établissements scolaires, de tels lieux spécifiques entre professeurs et cadres éducatifs et de direction, et pas seulement entre élèves avec un professeur ou deux comme dans le cadre de l'heure de vie de classe, ou comme la pédagogie institutionnelle le préconise.

### **Parler des choses de la vie dans les établissements**

Lorsqu'un professeur sent que sa classe n'est pas disponible, au lieu de passer en force, il peut ouvrir un temps de parole, et dire par exemple : « *La tâche de base scolaire est suspendue pour un quart d'heure, puisqu'il y a quelque chose qui mobilise la classe, je ne sais pas quoi, on va en parler un moment* ». Ou bien, si ce n'est pas urgent, on peut reporter à une instance, quand l'instance existe. Et quand elle n'existe pas, il est important que les professeurs restent à l'écoute de ce qu'ils ressentent, de leur capacité intuitive, et ouvrent un espace de parole pour parler de ce que l'on vit, en fin de compte pour *parler des choses de la vie dans les institutions scolaires*.

Je crois que les problèmes qui se posent dans un groupe-classe doivent être *traités à l'intérieur* du groupe-classe, dans le lieu-même où les problèmes surgissent. Et lorsqu'on n'y arrive pas, on peut faire appel dans ce cas à d'autres instances et à d'autres spécialistes. Mais si l'on veut éduquer à la citoyenneté, il faut traiter les problèmes là où ils se posent, dans le groupe-classe réuni dans une instance spéciale et régulière créée pour parler des problèmes, de telle façon qu'on apprenne à traiter des problèmes ensemble. A chaque fois qu'il y a des problèmes de groupe ou des questions de violence entre élèves, et qu'on peut en parler avec les élèves dans un espace-temps spécifique prévu pour cela, la plupart du temps, les problèmes sont réglés.

Dans les établissements et les équipes dans lesquelles j'interviens, j'aide les acteurs de l'école, professeurs et cadre d'éducation et de direction, à réfléchir dans un espace un peu marginal, un peu intermédiaire, qui permet de penser à haute voix, de dire les choses de façon assez spontanée, de dire les souffrances, les attaques que l'on subit, ou les « *pensées idiotes* » que l'on a. C'est ce qui permet de les reconnaître et de les dépasser, de se soigner de toutes les attaques narcissiques que l'on subit, et d'ajuster ensuite ses conduites. Et lorsqu'on parle ainsi régulièrement avec ses collègues, même si on reste en définitive seul physiquement dans sa classe, on sent derrière soi, avec soi, l'institution, l'équipe et le groupe de collègues, le rapport aux élèves et au groupe-classe change de dimension, tant pour le professeur que pour les élèves.

### **Des élèves à fleur de peau**

Les élèves d'aujourd'hui, disons un certain nombre d'entre eux, n'ont pas de frontières du moi constituées, ils sont à *fleur de peau*. Un papillon passe de l'autre côté de la rue, et c'est comme s'il était entré dans leur *psychè*. Donc, ils se sentent constamment provoqués. Et quand, en classe, on est assis les uns à côté des autres, la rivalité, la comparaison sociale sont quotidiennement convoquées et provoquées. Certains élèves sont constamment en situation de se sentir la cible d'une violence du fait de la situation de co-présence en classe, de la proximité des autres. Leurs frontières du moi n'étant pas constituées, c'est comme si les autres entraient en eux. Une des façons de se protéger de cette intrusion, de repousser l'autre, c'est d'attaquer le premier.

Il y a quelques années, un incident a été raconté dans la presse : un élève monte un escalier, une autre élève le descend, à un moment d'intense circulation. Le garçon montant bouscule la jeune fille, la balance par-dessus la rambarde, elle s'en tire avec un bras cassé. Le garçon a expliqué : « *Elle a bien vu que j'étais là, et que j'allais passer* ». Cette problématique de l'insuffisance des frontières du moi et des assises narcissiques vitales se retrouve dans bien des cas et permet, après analyse, de se distancier et de mieux gérer les incidents et les relations avec les élèves. Il n'y a pas de recette miracle, mais, à chaque fois, un travail très fin à entreprendre pour chaque professeur, pour chaque élève singulier, ce qui déjoue la spirale de la violence.

### **L'institution scolaire est l'ensemble des paroles échangées**

L'institution scolaire est l'ensemble des paroles échangées entre les professeurs et les cadres éducatifs et de direction. C'est cet ensemble qui fait cadre et institution. Pour que des paroles puissent être échangées, il devrait y avoir au moins trois à quatre heures de réunion par semaine, partie intégrante du temps de travail, entre tous les adultes de l'établissement, sur différents types de problèmes en relation avec les différentes missions de l'école et les modalités appropriées d'organisation pour servir ces missions.



**Focus 6**

**L'adolescent éprouve souvent  
une grande violence en lui et autour de lui**

« En dehors même de toute manifestation extériorisée de violence, l'adolescent éprouve souvent une grande violence en lui et autour de lui. Ses affects, ses pulsions, ses systèmes d'idéaux sont vécus et/ou exprimés avec une intensité extrême, quasi violente. Aux yeux de l'adolescent, le monde externe semble exercer sur lui une pression qu'il juge souvent violente et dont il peut désirer se défaire en utilisant la même violence ».

Daniel Marcelli et Alain Braconnier (1988)  
Psychopathologie de l'adolescent, Masson, pp. 93-100





## Débat avec les intervenants Roger Fontaine et André Sirota

**William Durand**, *proviseur (à André Sirota)*

Doit-on laisser les élèves seuls pour qu'ils parlent entre eux ? Faut-il au contraire un médiateur, un professeur, un personnel de direction présents pour rég(u)ler un problème dans un groupe-classe ?

**André Sirota**

Je vais prendre un exemple bref. Dans une classe de sixième, un élève persécutait ses camarades, leur volait leurs affaires, leur empruntait leurs stylos sans les rendre, et pinçait les filles pendant les récréations. Un jour, il est absent pour maladie pendant trois jours. La professeure de français sent qu'il y a un brouhaha, elle se tait, et laisse parler les élèves qui se plaignaient de l'élève absent. A la fin, elle dit : « *Maintenant, qu'est-ce qu'on fait ?* » Les élèves de la classe décident de parler à cet élève dès son retour. L'élève revenu, les échanges se déclenchent avec lui et toute la classe lui dit ses plaintes, puis : « *On aimerait que tu changes, que tu arrêtes de nous agacer, de nous agresser* ». L'élève : « *Je veux bien, mais à une condition, c'est que vous me parliez plus gentiment* ». En fin de compte, après négociations entre eux, les deux parties acceptent, les relations se sont régulées, l'élève harceleur des autres a changé de place dans le groupe et, sans devenir un petit ange, s'est montré meilleur camarade de classe.

Je raconte un jour cette très brève histoire dans une assemblée d'enseignants, et une enseignante se lève en me disant que ce que je préconisais était un tribunal, que c'était à la limite du sadisme, et qu'il fallait traiter la situation en aparté, directement d'adulte à élève. Je pense que cette enseignante a tort et qu'il faut au contraire instaurer des lieux

collectifs où l'on puisse parler non pas pour faire un tribunal, juger, punir ou sanctionner, mais pour analyser ce qu'on vit, et se dire des choses. Ceci suppose sans aucun doute que les professeurs apprennent ce que c'est qu'un groupe, qu'une discussion en groupe, qu'ils s'entraînent à gérer la parole des uns et des autres en groupe, à gérer la conflictualité afin de l'accompagner, afin de faciliter la parole. Si les professeurs assimilent le groupe à un tribunal et ont peur des groupes, ils ne peuvent pas utiliser le groupe-classe comme espace de formation, d'éducation, de socialisation, de citoyenneté.

Parfois, à la fin d'une réunion, on me dit : « *pourriez-vous venir dans ma classe ?* » Je réponds alors : « *je pense que, non seulement, je serais dans ce cas inutile, mais plus encore nuisible ; il vaut mieux que l'on parle ensemble pour que je vous aide, vous, à restaurer votre position et à trouver comment parler aux élèves, plutôt que je vienne dans votre classe au risque de rater ma prestation, ou bien de la réussir et de me substituer à vous, ce qui serait pire au total que de n'avoir rien fait. Mon rôle est de rester dans les coulisses pour vous aider à réfléchir et à penser ces situations pour que vous occupiez cette fonction, cette autorité qui est la vôtre* ».

Selon les situations, on peut avoir besoin ou non de médiateurs. C'est à discuter en équipe, après analyse fine de chaque situation. C'est le seul moyen non de prévenir toutes les violences, mais de les réguler au fur et à mesure qu'elles surgissent, afin qu'elles n'empirent pas, de supporter les mouvements d'agressivité et de conflictualité dont bon nombre peuvent s'apaiser si on ne les redoute pas.

### **Bernard Defrance**

Il me semble que l'une des difficultés est que, très souvent, les professeurs sont ressentis par les élèves comme étant en même temps leurs juges : « *Comment parler à celui qui risque – sait-on jamais – d'utiliser ce que je vais dire pour le retourner contre moi ?* » C'est Philippe Perrenoud qui dit : « *devant un juge d'instruction, on prend quelques précautions, on ne dit pas n'importe quoi...* » Donc, dévoiler ses peurs, ses manques, ses ignorances à celui qui risque de s'en servir dans une appréciation inscrite sur un bulletin trimestriel ou dans un dossier scolaire, est bien délicat... C'est la difficulté que nous ressentons en tant que professeurs, d'être à la fois celui qui va permettre d'explicitier ce qui était implicite, de mettre au jour ce qui était sous le régime de la loi du silence ou de *l'omerta*, ce qui se joue entre nous, et d'être à la fois l'évaluateur des élèves.

### **André Sirota**

Quand on travaille sur des analyses de cas, il est extrêmement rare que l'idée même d'une sanction soit discutée. La plupart du temps, c'est le fait d'avoir éclairé et rendu intelligible autrement ce qu'on a vécu – même si on ne comprend pas tout – qui fait que les professeurs qui, au début, avaient demandé une sanction ne la demandent plus, car ils comprennent, ils se sont repositionnés ; ce qui a pour effet de modifier la représentation et la place de l'élève dans leurs têtes, ainsi que la relation avec l'élève. Les professeurs racontent souvent que, lorsqu'ils retournent en classe, le rapport avec les élèves ou avec tel ou tel élève a changé avant même qu'ils aient reparlé ensemble, par le simple fait qu'eux-mêmes ont fait un travail intérieur avec d'autres. Dans d'autres cas, bien entendu, il est important qu'il y ait une sanction, mais la façon dont la sanction est annoncée compte autant que la nature de la sanction elle-même.

### **Un participant (à Roger Fontaine)**

Pourquoi les agresseurs agressent-ils ?

### **Roger Fontaine**

Première réponse : « *c'est une stratégie gagnante ; en agressant, j'obtiens ce que je veux* ». Le plus extraordinaire qu'on ait vu, c'est un élève qui victimisait l'enseignante, et qui disait : « *Je connais ma note en la regardant* ». On est bien, dans ce cas, dans une culture, dans un univers qui ne sont pas vraiment ceux des valeurs républicaines !

Deuxième réponse, plus inquiétante : « *Je prends mon pied quand je vois un bouffon cassé* », ou encore : « *Le matin, je me suis levé, j'étais pas bien, le café était trop chaud... Tant que je n'ai pas fait mon bouffon, je ne suis pas détendu...* ». En fait, dans ce cas, l'agression, ou le bouffon lui-même, sont des régulateurs de la santé de l'agresseur. Ces personnages sont assez inquiétants à écouter...

### **Bernard Defrance**

C'est ce que disait Henri Laborit : « *l'agression est régulatrice de la santé ; elles permet de se maintenir en bonne santé* ». Les agresseurs sont dans la jouissance. « *La jouissance, on la prend contre l'autre, alors que le plaisir, on le prend avec l'autre* », m'avait joliment dit un jour un de mes élèves.

### **Une participante**

Est-ce que les regards ou les propos disqualifiants portés par l'institution scolaire envers les parents peuvent intervenir pour quelque chose dans ces problèmes de violence ? C'est en tout cas mon point de vue... On a souvent une vision disqualifiée des familles. Quel peut être le ressenti des élèves lorsque cette vision est véhiculée au sein d'un établissement ou d'une école ? En quoi cela peut-il jouer sur la naissance de cette violence ? Je pense évidemment à la diversité culturelle des communautés.

### **Roger Fontaine**

J'ai réalisé 25 ou 30 audits participatifs en équipe à la demande des établissements, et donc dans des institutions qui demandaient elles-mêmes une médiation. Le principe de l'audit était de rencontrer, avec leur accord, les élèves, la direction, les enseignants, la vie scolaire, les administratifs. Les rencontres avec les familles et avec les élèves sont, dans ce cadre, toujours assez perturbantes. Souvent, les familles expriment qu'elles n'ont pas confiance en l'institution. Elles évoquent l'arbitraire de celle-ci. Il est important, pour elles, d'être bien avec les enseignants de leur enfant, car la note de leur enfant est la note de la relation avec eux. Ils ont souvent le sentiment qu'on ne peut pas critiquer un enseignant, qu'on ne peut pas lui dire : « *Mon gamin, il est peut-être nul, mais peut-être vous ne vous y prenez pas comme il faut avec lui* ». Certains parents le disent de façon plus verte et beaucoup plus frontale. Ils ont parfois le sentiment d'une rupture vis-à-vis de l'institution, et puis on est entré, n'oublions pas, dans une époque où on conteste les institutions<sup>(1)</sup>. Les élèves n'ont pas confiance, dans ces établissements, envers les enseignants. On a ressenti une très forte rupture de confiance. Quant aux enseignants, le plus souvent, ils disent que les parents ne savent pas élever leurs gamins. On se retrouve alors dans une institution schizophrénique où tout le monde dit que c'est l'autre qui a tort, et où pourtant tout le monde a une mission commune. Et chacun a du mal à admettre qu'il est acteur, l'attribution causale<sup>(2)</sup> est toujours externe

à ce groupe et, pour nous, c'est le premier indice du groupe, de la communauté scolaire où nous nous trouvons à ce moment-là.

### **André Sirota**

Si, dans les groupes de travail où des professeurs parlent d'un élève, d'un élève bien précis, on parle aussi de son contexte familial et de la difficulté de relations avec la famille, on va travailler sur cette relation. On peut, par exemple, dans ce cas, faire un jeu de rôles où l'un des professeurs prend le rôle de parent et un autre celui d'élève, le troisième celui de professeur. Cela permet d'essayer de sortir des stéréotypes véhiculés par les discours, par la sociologie, ou par les idéologies, et donc de ne pas s'occuper des familles, mais de telle famille ou de tel élève, et de renoncer aux capacités que l'on a de penser par généralités au lieu de faire l'effort d'élaborer à partir de chaque incident, de chaque élève singulier et de ce qu'il convoque en chacun de ceux qui ont à lui apprendre quelque chose. ■

(1) Dubet F. (2002), *le déclin de l'institution*, Seuil, 433 p.

(2) attribution causale (psychologie sociale) : processus par lequel les personnes expliquent et jugent autrui et l'environnement dans lesquels elles évoluent en inférant les causes des comportements et événements. On distingue des causes internes (auto-attribution) et des causes externes (hétéro-attribution).

**Focus 7**

**L'école du futur : modifier la structure d'autorité de l'école et instituer des lieux pour penser ce que l'on vit et ce que l'on fait**

Les jeunes sont sensibles aux insuffisances des institutions et de ceux qui les représentent, bien plus qu'on ne le croit, en famille ou à l'école, les deux institutions de base de la société. Beaucoup plus qu'on ne l'imagine, ils ressentent toutes les manœuvres d'instrumentalisation dont ils sont l'objet. Ils peuvent alors entrer précocement dans ce jeu dangereux : instrumentaliser autrui, pour éviter de l'être soi-même.

Certes, grandir suppose qu'on cesse d'attendre que parents, maîtres, ou responsables publics soient parfaits. Mais, entre l'idéal et l'insuffisance grave, il y a de la marge, et c'est dans cette marge que s'inscrivent les possibilités de changement. Cependant la complexité des structures sociales et culturelles actuelles est telle qu'elles ne peuvent être appréhendées ni modifiées par un seul ; pour les penser et pour y agir, des instances collectives sont nécessaires. C'est pourquoi une nouvelle politique pour l'école consisterait à donner plus d'autorité à chacun sur l'ensemble des dimensions de l'institution scolaire. C'est à cette condition que peut s'élaborer, pour chaque professeur et pour chaque élève, le sentiment d'appartenance à son école, sentiment qui est la marque du lien social possible, sans lequel la transmission du patrimoine intellectuel et culturel ne peut prendre sens.

Enseigner en ce début de vingt-et-unième siècle nécessite du travail d'équipe. C'est le travail d'équipe et en équipe qui fait institution par l'ensemble des paroles échangées régulièrement sur les actes d'apprendre, d'enseigner et d'éduquer. Pour entretenir cette coopération malgré les inévitables confrontations à l'altérité et à la conflictualité, pour analyser ce qui se trame entre les générations, dans le rapport au savoir et dans le rapport que chacun entretient à ses origines singulières, des lieux spécifiques de parole et d'élaboration sont nécessaires. Ils permettent de se décaler périodiquement des opérations du quotidien et de penser ce que l'on vit et ce que l'on fait avec d'autres, pour d'autres.

Source. <http://www.pedagopsy.eu> (site de Jacques Nimier)

Rey, F. & Sirota, A. (2007). *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, Erès, 2007 (ouvrage collectif autour de l'expérience du collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair, Calvados). A. Sirota y est l'auteur de trois chapitres et des analyses de récits. Cet ouvrage montre comment un collège ou un lycée peut s'engager dans cette voie.

**ATELIERS**



## Atelier 1

### Gestion de conflits et médiation par les pairs

*« Les élèves médiateurs sont des élèves volontaires, formés à la médiation pour gérer des conflits entre élèves. Ils interviennent à la demande de l'équipe éducative ou des élèves. Les enfants et adolescents apprennent à se connaître, à connaître les autres, à observer leur façon d'agir et à interagir dans les situations difficiles ».*

Marie-Christine Loiseau

#### **Problématique**

Savoir gérer un conflit, être médiateur : pour les enseignants et les élèves, les enjeux relationnels d'une communication et d'un enseignement apaisé. Pistes de travail et de réflexions sur les conflits, la médiation.

#### **Intervenante**

Marie-Christine Loiseau est professeure des écoles à l'école Gazonfier, Le Mans. Elle milite au sein de l'association Génération Médiateurs, créée en 1993, qui intervient dans les écoles et établissements scolaires pour prévenir les conflits et violences, et former les jeunes à la médiation par les pairs.  
<http://www.gemediat.org>

#### **Régulation, secrétariat**

Anne Grange, principale-adjointe, collège A. de Musset à Ecommoy (avec la collaboration de Cécile Dénos, principale-adjointe, collège Alain Fournier Le Mans).

---

## **Introduction**

Violence ou conflit ? Il est utile, nous semble-t-il, de rappeler la différence entre *violence* et *conflit*. Un *conflit géré* n'est pas forcément une violence, mais plutôt une différence de points de vue qui permet de construire la pensée. Dans le cas contraire, nous serions placés dans le système de la pensée unique. Pouvoir accepter le conflit, c'est comprendre comment gérer sa propre violence. La violence est souvent générée par deux facteurs : l'injustice et/ou la peur. Cette peur provient essentiellement de ce que l'on a élaboré mentalement sur l'autre. La *médiation* est un processus au cours duquel des médiateurs du même âge, formés à la médiation, vont proposer leur aide lors d'un conflit entre élèves. Les médiateurs vont aider les parties en conflit (appelées « médiées ») à communiquer et favoriser les conditions d'un dialogue pour trouver une solution gagnant-gagnant. Dans cette démarche de résolution de conflit, ce sont les parties médiées qui trouvent leur solution. Il ne s'agit ni d'arbitrage, ni de conciliation. On peut aussi souligner la différence avec la médiation pénale dans laquelle la victime est déjà désignée. Quand on fait appel à la loi, on n'est plus médiateur.



Le médiateur est une personne extérieure à un conflit qui aide les acteurs à en analyser la cause et à trouver des solutions. Il est un moyen qui permet à chacun de s'entendre, au sens étymologique du terme. Il écoute, accepte, valide ce que les parties proposent comme résolution de conflit. La démarche de médiation consiste donc en une recherche de solution qui convient aux médiés. Lorsque les personnes ne peuvent trouver de solution par elles-mêmes, on parle d'*arbitrage*. Dans le cas d'un conflit où les parties semblent ne pas souhaiter a priori le résoudre, on parle de *conciliation*.

### Illustration 1

#### Ecole Moquet-Les Glonnières

« Être à l'écoute des gens. Garder ça pour soi, confidentiel. Être disponible » <sup>(1)</sup>

A l'école Moquet-Glonnières (Le Mans), les élèves ont été formés à la médiation (tous les élèves de cycle 3), des médiateurs intervenaient dans la cour pour régler les conflits. Et, petit à petit, le nombre de conflits a très sensiblement diminué. Les élèves formés (cycle 3) et ceux qui bénéficiaient d'une médiation (souvent le cycle 2) ont doucement acquis des compétences en résolution de conflits qui les rendaient de plus en plus capables de gérer eux-mêmes les conflits. En 2006, lors du départ de l'école de Marie-Christine Loiseau, la plainte principale des médiateurs était qu'il n'y avait plus de conflits à résoudre... La médiation continue à l'école Moquet-Glonnières !

#### Devenir médiateur, quelle formation ?

En primaire, des classes entières sont formées à la médiation (cycle 3). Puis, quelques élèves se portent volontaires pour être médiateurs pendant les temps de récréation, à tour de rôle. En collège, les élèves médiateurs sont des élèves volontaires, formés à la médiation pour gérer des conflits entre élèves. Il s'agit d'un groupe interclasse qui intervient à la demande de l'équipe éducative ou des élèves. A travers les valeurs de la non violence, la formation porte sur les communications verbale et non verbale, l'écoute active, la prise en compte du jugement, l'identification des émotions et des besoins, l'utilisation du vocabulaire approprié. Des techniques de visualisation mentale, de respiration et des jeux sont mis en œuvre. Les enfants et adolescents apprennent à mieux se connaître, à connaître les autres, à observer leur façon d'agir et d'interagir dans des situations difficiles.

Source : Marie-Christine Loiseau (13 mai 2008)

## Les quatre temps d'une médiation

### L'écoute

Le premier temps est le questionnement et l'écoute des parties pour que chacun donne sa version des faits. Cette notion de « faits » est essentielle mais complexe, car la tendance fréquente est d'introduire des jugements. Par exemple, plutôt que « *Tu es encore en retard...* », dire : « *Hier tu étais cinq minutes en retard, aujourd'hui tu es en retard de dix minutes* ». Autre exemple, la phrase « *Il m'a insulté* » relève déjà de l'interprétation, de l'émotion, contrairement à « *Il a dit mon nom* ». Le *fait* est un élément objectif sur lequel on peut travailler ; il constitue le dénominateur commun minimum qui peut reconnecter les parties, seulement s'il n'est pas entouré de jugement. Les enfants ont une grande capacité à discerner les *faits* des *jugements*. On ne choisit pas par hasard la personne avec laquelle on entre en conflit. Au moment où l'on pose le geste, où la parole sort, on est persuadé que c'est le bon geste, la bonne parole à ce moment-là. Donc, l'autre a une bonne raison que je n'ai pas comprise. Lorsqu'on est écouté, tout en ayant un sentiment de justice, il n'y a plus de peur car on comprend qui est l'autre. Entendre les émotions de l'autre, c'est le reconnaître en tant qu'individu ayant le droit de s'exprimer et d'être respecté par les autres.

### ***La reformulation***

Le médiateur dit avec ses mots ce qu'il a appris des faits, des ressentis et des besoins des « médiés ». Lors de cette étape, il est primordial pour le médiateur de veiller à rester neutre, pour que chacun soit en mesure de formuler ce qu'il a ressenti, et de prendre conscience de ce que les faits ont déclenché comme ressenti ou comme vécu chez l'autre.

### ***Les solutions***

Ce sont les différentes parties en présence qui proposent leurs propres pistes de résolution de problème. Ce sont elles qui choisissent la solution qui leur paraît la plus adaptée, la plus juste pour chacune des parties. Si elles n'y parviennent pas, le médiateur peut les aider à trouver une solution susceptible de régler le conflit.

### ***La validation***

Le médiateur demande aux parties si la solution trouvée leur convient et les apaise. La séance se passe sans témoins, en position assise, dans un lieu calme. Elle nécessite de l'investissement personnel et du temps.

## **Les effets chez les élèves médiateurs**

### ***L'amélioration de la confiance en soi***

« On me demande de surveiller la classe lorsque le professeur s'absente, on me donne des responsabilités, je fais partie des gens en qui ils ont confiance » Un élève médiateur <sup>(1)</sup>

### ***L'apprentissage de la citoyenneté***

« J'essaie de régler les conflits dans ma famille, j'aime bien stopper les conflits en cherchant une solution, dès que je vois que ça commence à crier, je veux absolument qu'ils trouvent une solution avant d'entamer une grosse dispute » Un élève médiateur <sup>(1)</sup>

« La médiation est très utile dans la mesure où tous les enfants prennent leur rôle très au sérieux, donc ça les responsabilise, ça leur donne vraiment un investissement qu'ils n'ont pas ailleurs dans le collège, et puis ça leur apprend à mettre des mots sur des choses qui se passent entre eux. » Un professeur <sup>(1)</sup>

### ***L'apprentissage des responsabilités***

« Nous aussi, finalement, nous ne les regardons plus de la même façon. Pour moi, ils ont une responsabilité, et ça les grandit. On se dit qu'ils vont consacrer du temps pour les autres. C'est touchant l'aspect généreux ». Des professeurs <sup>(1)</sup>

## **Conclusion**

Ce processus de médiation par les pairs questionne le cadre de l'établissement et le fonctionnement de l'équipe pédagogique. Il peut comporter des effets pervers qu'il faut savoir garder à l'esprit. Ce processus ne saurait être efficace que dans une cohérence globale de l'équipe éducative. Les dispositifs de médiation restent fragiles lorsqu'ils ne sont pas suffisamment ancrés culturellement et durablement au sein de l'établissement ou de l'école. Toutefois, d'une manière générale, les résultats sont plutôt encourageants et démontrent que la médiation peut constituer un processus éducatif qui s'intègre dans les apprentissages à la citoyenneté en école et en établissement scolaire. Il est indéniable que la médiation par les pairs contribue à créer les conditions nécessaires pour un enseignement apaisé. Elle nous rappelle qu'il faut laisser et donner du temps à chaque élève pour qu'il se construise. ■

(1) Bonafé-Schmitt J.-P. (2006), *La médiation scolaire par les pairs, une alternative à la violence à l'école*, revue Spirale, n°37, pp. 173-182, Université Lille 3.

## Illustration 2

### Collège Alain-Fournier Le Mans Le projet médiation au collège Alain Fournier, Le Mans de 2005 à 2008 (*collège en réseau ambition-réussite*)

**Constat de départ :** *Conflits externes ou internes au collège, avec prolongements dans les cours et dans le quartier ; prise de conscience collective de la nécessité d'agir.*

**Objectifs généraux :** *Prévenir la violence, rendre les élèves acteurs de leurs relations et interactions, apprendre à exprimer ses émotions et à se positionner lors d'un conflit entre pairs.*

**Le projet :** Former une équipe d'adultes de l'établissement à la médiation par les pairs. Cette équipe est chargée de sensibiliser le plus grand nombre d'élèves à la démarche de médiation. Dans un deuxième temps, des volontaires élèves sont formés pour mettre en place un dispositif de médiation entre élèves.

**Effets attendus :** Pacification du collège, diminution des conflits, des violences verbales et physiques. Amélioration des relations entre élèves et adultes. Diminution des punitions et des sanctions et des phénomènes d'exclusion en général.

**Nombre d'adultes formés :** 14 (6 professeurs principaux, l'assistante sociale, le documentaliste, la principale adjointe, la CPE et trois surveillants. Durée du stage : 21 heures.

**Organisme ayant assuré la formation :** association Génération médiateurs 114 rue Vaugirard 75006 PARIS 01.45.44.39.42 [gemadiat@club-internet.fr](mailto:gemadiat@club-internet.fr) **Coût :** 1600 euros pour un groupe de 14 personnes

#### Modalités de fonctionnement

Les formations de base des élèves ont été faites pendant les heures de cours, les élèves doivent donc récupérer les cours manqués. Les élèves médiateurs sont entraînés régulièrement en dehors de leur cours, c'est un engagement citoyen. Les médiations se font pendant les récréations ou le soir, elles sont organisées par la vie scolaire qui fixe le rendez-vous et donne une salle. Une fiche bilan est écrite à l'issue de la médiation.

#### Conditions et difficultés rencontrées

Le coût de la formation des adultes : trouver les fonds (1600 euros).

Du côté des enseignants : nécessité de trouver des heures supplémentaires pour dédommager ceux qui s'investissent bien au-delà de leur cours ; l'idéal serait que tout le personnel soit formé à cette culture et à cette démarche.

Nécessité de faire apparaître le projet dans le programme du CESC et le projet d'établissement.

Les élèves ne font pas assez appel aux médiateurs ; un travail d'information et de persuasion est à faire régulièrement : comment faire acquiescer cette *culture de confiance* (malgré la règle de confidentialité) ?

Les limites : seul un certain type de problème conflictuel peut être pris en charge par les médiateurs ; certains conflits sont beaucoup trop complexes pour être confiés à des élèves (caïdat – racket).

#### Comparaison école – collège

Les pratiques de la médiation par les pairs sont différentes en école et en collège parce que leur organisation est différente ; par exemple, au collège Fournier, les médiateurs ne circulent pas pendant les récréations, alors que cette pratique est systématique dans les écoles primaires (*Il semble plus facile de mettre en place le dispositif en primaire pour des raisons inhérentes au fonctionnement des écoles : le professeur des écoles est présent dans sa classe avec son groupe-classe toute la journée, toute la semaine ; il est un généraliste, alors qu'en collège, le professeur se perçoit comme spécialiste d'une discipline ; en collège, 10 professeurs se succèdent dans la même classe pendant une semaine*).

Le fait d'intervenir à chaud sur un conflit ou une bagarre est réservé aux surveillants, afin de protéger les élèves et qu'ils ne soient pas pris à partie.

On attend davantage d'implication de la part des professeurs.

#### Bilan au collège Alain-Fournier après 3 ans de médiation (2005-2008)

2 formations adultes : 21 adultes formés, dont 14 opérationnels en 2008

4 formations élèves : 35 élèves formés depuis 2005, dont 14 restent opérationnels en 2008

Nombre de médiations par an en augmentation : 3 en 2005 ; 6 en 2006 ; 8 en 2007

Le dispositif commence à prendre sa place : climat scolaire beaucoup plus serein, pas de bagarre sur la cour, division par deux des punitions et des sanctions (mais d'autres facteurs ont pu jouer en ce sens). Un diplôme de médiateur est remis aux adolescents concernés lorsqu'ils quittent le collège. C'est un dispositif lourd, car il faut mobiliser dans la durée l'équipe adulte et l'équipe élèves. Pour les élèves, cela semble plus difficile, car subsiste une réelle difficulté à s'engager dans ce type de démarche chez les adolescents.

Source : Cécile Dénois, principale-adjointe collège Alain Fournier, Le Mans, mai 2008

► **Pour aller plus loin**

Bonafé-Schmitt J.-P. (2006), *La médiation scolaire par les pairs, une alternative à la violence à l'école*, revue Spirale, n°37, pp. 173-182, Université Lille 3.

Résumé : une recherche-action a mesuré les effets de la médiation, trois ans après son introduction dans un Réseau éducation prioritaire de l'académie de Grenoble (3 écoles primaires, 1 collège, 1 lycée). Il ressort de cette évaluation à 3 ans que la dimension éducative de la médiation varie d'une manière importante en fonction de l'âge des élèves. C'est parmi les élèves des écoles primaires et du collège que l'on mesure le mieux les changements intervenus chez les médiateurs avec l'amélioration de l'estime des soi, le développement de capacités personnelles (esprit d'ouverture, tolérance...) mais aussi l'amélioration du comportement, notamment chez les élèves dits « à problèmes ».

Génération médiateurs (association). <http://www.gemediat.org>

L'association édite un DVD interactif, organise des stages en école et établissement scolaire. Créée en 1993, elle est spécialisée dans la médiation par les pairs, adultes ou jeunes.

Hess R. (1981), *Le temps des médiateurs, le socianalyste dans le travail social*, Anthropos

Six J.-F. (2003), *Les médiateurs*, Le Cavalier bleu.

Dossier « Médiation » sur le site de Jacques Nimier [http://www.pedagopsy.eu/dossier\\_mediation.htm](http://www.pedagopsy.eu/dossier_mediation.htm)

Lascoux J.-L. (2003), *Pratique de la médiation, une méthode alternative à la résolution des conflits*, ESF

Bonafé-Schmitt J.-P. (2000), *La médiation scolaire par les élèves*, ESF Editions

Cardinet A. (2000), *Ecole et médiations*, Editions Erès

Chelson Gossen D. (1997), *La réparation, pour une restructuration de la discipline à l'école* (2 ouvrages un guide d'animation et 1 ouvrage de base), Chenelière/Mc Graw Hill

Collectif Bayada/Bisot/Bouboult/Gagnaire (2000), *Mettre hors jeu la violence*, Chronique Sociale

Diaz B., Liatard B. (1998), *Contre la violence et le mal-être : la médiation par les élèves*, Nathan

Duclos G., Laporte D., Ross J. (1998), *L'estime de soi de nos adolescents : guide pratique à l'intention des parents*, Hôpital Sainte-Justine Université de Montréal

GASPAR (Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risques académie Lille), *La violence des réponses pour l'école : Le travail du GASPAR dans la zone de prévention 1998-2000*, CRDP Nord-Pas de Calais, 94 pages.



## Atelier 2

### Lutter contre le *bullying* scolaire

« Plus l'agresseur est instruit,  
plus le bullying est indirect, et plus c'est dangereux. »  
Roger Fontaine

#### Problématique

Le *bullying* est une conduite agressive avec une intention nuisible de la part d'un agresseur, répétitive au cours du temps. Elle traduit une relation interpersonnelle caractérisée par une domination. Les stratégies utilisées par les agresseurs sont très nombreuses. Le *bullying* a des conséquences psychologiques graves sur les victimes : désocialisation, anxiété, dépression, phobie scolaire... Sa prévalence inquiétante dans certains établissements scolaires nécessite la mise au point de véritables plans de lutte et de prévention, et exige la vigilance de tous les acteurs de l'institution scolaire.

#### Intervenant

Roger Fontaine est professeur des universités en psychologie cognitive à l'université de Tours. Il est entre autres spécialiste du *bullying* ou harcèlement scolaire. A écrit notamment *Psychologie de l'agression* (Dunod, 2003), *L'enfant et ses rythmes* (Calman-Lévy, 2001).

#### Régulation, secrétariat

Nathalie Oudin, conseillère principale d'éducation, collège La Madeleine, Le Mans (*secrétariat assuré avec l'aide de Céline Girardot, conseillère principale d'éducation, et Viviane Rogé, conseillère d'orientation-psychologue*).

---

En matière de *harcèlement scolaire*, comment convaincre les collègues de travailler collectivement sur ce problème ? L'investissement du chef d'établissement n'est-il pas déterminant ? Dans leur pratique, les conseillers principaux d'éducation (CPE) observent souvent des réticences et inquiétudes fortes sur la notion d'écoute, régulièrement suspectée de s'apparenter à de l'acceptation des faits, voire à une adhésion. Pourtant, de leur expérience de terrain, ils tirent ce constat : c'est par l'écoute de la victime et de l'agresseur que naît la chance d'une résolution de ce type de situations, fréquentes en collège.

Trois actions paraissent déterminantes :

- reconnaître la victime dans son statut de victime ;
- travailler avec la victime sur son propre fonctionnement, ses relations aux autres ;
- éviter le jugement de l'agresseur, même lorsque l'acte est clairement choquant : distinguer l'acte de l'individu et jongler entre l'écoute, le rappel à la loi, la sanction... et ce n'est pas toujours facile.

Par exemple, une jeune fille de 5<sup>ème</sup> est victime de harcèlement quotidien par un groupe de 4 garçons de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> plutôt « bons » élèves : moqueries, crachats, vélo retrouvé au sol chaque soir, poussées dans les escaliers... Réaction immédiate du chef d'établissement et de la CPE qui dénoncent le harcèlement en question. Les enseignants sont également mobilisés

et scandalisés. La réaction des parents des élèves agresseurs est très virulente, ils agressent verbalement les personnels (insultes, menaces de violence), refusant les sanctions prises. Petit à petit, la victime commence à déranger au sein de l'établissement. Elle finit même par se rétracter. A-t-on suffisamment pris en considération les agresseurs ? Mais lors d'un *théâtre forum* sur le thème de la violence qui eu lieu peu après au collège, la jeune victime est montée sur scène pour parler de sa situation avec les comédiens. Aurait-elle réussi cette démarche si elle n'avait pas, préalablement, été entendue et reconnue comme victime ?

Le témoignage d'une professeure principale met l'accent sur la difficulté à avoir connaissance de ce type d'évènements. Comment déceler le *bullying*, sachant que les élèves ne parlent pas ? Quelle est la moins mauvaise façon d'appréhender ce problème ?

Une conseillère d'orientation psychologue raconte l'entretien qu'elle a eu avec un élève « précoce » de 6<sup>ème</sup> : il considère cette appellation d'« enfant précoce » comme insupportable et se dit « victime de harcèlement psychologique depuis son CP ». Comment un conseiller d'orientation psychologue peut-il gérer cette situation ? Faire le lien avec l'équipe éducative ; la mettre en relation avec le pédopsychiatre qui suit l'enfant.

#### **Roger Fontaine**

Dans les établissements scolaires, il manque un discours officiel contre le *bullying*, ou harcèlement entre élèves. De fait, les victimes se sentent seules et en danger. Les garçons supportent moins ces agressions que les filles, car cela remet en question leur « virilité ». Ils sont trois fois plus tentés par le suicide. Le chef d'établissement doit être sensibilisé à cela, et mobiliser ses enseignants. Devant l'inquiétude compréhensible des personnels (« *qu'est-ce qu'on va leur dire ?* »), il faut prévoir un temps, à la rentrée par exemple, pour une intervention dans chaque classe par le chef d'établissement ou la personne qui se sent le plus en phase avec ce problème. Un message de prise en compte du problème par l'institution est à faire passer aux élèves. Utiliser des exemples simples, ni trop graves (ne relevant pas de la justice), ni trop mineurs. Le type d'exemple donné au début est parlant et correspond bien à ce qui peut être utilisé. Ainsi, on « ouvre la boîte noire », les victimes parlent. Mais il faut faire attention à être prêts à entendre ce que les victimes ont à dire. Il faut être à la hauteur, c'est un devoir moral. Dire « *je m'en occupe* » et ne pas s'en occuper revient à dire « *débrouille-toi* ». Des changements en chaîne se produisent lorsqu'on leur fait prendre conscience que ce qu'ils vivent est anormal. Mais il faut prendre en compte le fait que de « fausses victimes » vont s'exprimer également.

Un médecin scolaire s'interroge sur l'information à donner aux parents d'élèves dans les exemples d'intervention collective présentés précédemment. Doit-on leur présenter le phénomène ?

Une intervenante en réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED) témoigne de la difficulté des familles et du décalage entre les pères et les mères.

#### **Roger Fontaine**

Cela pose le problème de l'homogénéité de la parole, de la cohérence des paroles échangées entre adultes. Pour les parents des agresseurs, il faut leur faire comprendre les répercussions de manière imagée, mais ces parents sont souvent en conflit avec l'établissement. Pour beaucoup de gens, le *bullying* ne constitue que des gamineries. Pour les agresseurs, c'est un véritable jeu organisé, ils reconnaissent que c'est un jeu sadique, mais ça reste un jeu. Il faut travailler avec eux, car ils n'ont pas conscience des troubles importants que cela engendre.



Une participante insiste sur l'importance de caractériser l'agression. A partir d'une situation qu'elle a vécue en tant que parent d'élève dans un conseil de discipline, elle note qu'il est particulièrement difficile de qualifier les agressions à caractère sexuel. Le parallèle est fait avec les propos racistes qui ne sont pas caractérisés comme tels, souvent parce que les enseignants ne savent pas quoi faire.

**Roger Fontaine**

Quelques semaines après son arrivée dans un établissement, un élève noir explose et envoie voler tables et chaises dans la classe. Il est emmené au poste de police. A la question « *pourquoi as-tu fait cela ?* », il répond que, depuis son arrivée, il ne se passe pas une journée sans qu'il ne se fasse appeler « blanchette ». Les enseignants considéraient que c'étaient des gamineries. Il est important de renvoyer aux élèves ceci : « *je suis sûr que vous ne supportez pas le racisme dans la société ; alors, pourquoi l'acceptez-vous ici ?* »

Une principale de collège raconte que, d'après son expérience, il lui semble plus facile de travailler avec les agresseurs qu'avec les agressés : il y a des personnels formés, des lieux dans l'école. La victime, on l'écoute, mais après, comment traiter le problème ? En a-t-on les compétences ?

**Roger Fontaine**

Concernant la formation des enseignants aux phénomènes de harcèlement entre élèves, la France est une exception ; en effet, contrairement à la plupart des pays d'Europe où l'on forme des *professeurs éducateurs*, chez nous on forme des *professeurs techniciens du savoir*. Du coup, souvent, on estime que ces phénomènes relèvent soit de la psychiatrie, soit de la criminologie. Or, la plupart du temps, ce n'est pas le cas. « *J'ai échoué lorsque j'ai voulu introduire dans la formation des enseignants un module de 40 heures sur le sujet. Cela mettait sans doute trop en question le système éducatif actuel (savoirs / programmes / notes, etc.). Je fus même suspecté de vouloir remettre en cause l'école de Jules Ferry !* »

Une assistante sociale témoigne également de la réalité du *bullying* : les élèves viennent souvent la voir pour se plaindre de ces violences qui paraissent souvent minimes pour l'équipe éducative. Et même si on les entend, on ne sait pas les gérer.

**Roger Fontaine**

Exemple. Une intervention auprès d'élèves avec comme outil un épisode de la série TV « FBI portés disparus » sur le *bullying*. L'épisode est d'autant plus intéressant qu'il présente tous les aspects importants du phénomène, les lieux fréquents où il s'exerce (comme les toilettes) et qu'il met en scène des filles qui harcèlent un garçon. Cela permet de concrétiser les choses, l'échange est créé entre eux pour parler de ça. Il y a aussi d'autres outils à disposition des professeurs. Mais, objecte un participant à l'atelier : « *les enseignants en sont-ils capables ?* » Pour Roger Fontaine, cela s'explique par le fait qu'en France, le système est plus libre qu'ailleurs. Les enseignants font ce qu'ils veulent et sont seuls dans la classe. La difficulté consiste en l'élaboration d'une réponse collective : la peur d'être jugé-e. D'où l'importance de l'ambiance de l'établissement. La marge d'initiatives est pourtant énorme. Tout le monde peut le faire, il suffit d'en avoir envie : « *le chef d'établissement et les enseignants d'abord, et l'administration de l'éducation nationale suivra !* »

Une professeure rappelle que les personnels ne sont informés ni du phénomène, ni de la manière de se former, il n'est pas question ici de « mauvaise volonté ». Un établissement peut-il faire une demande de formation et/ou d'intervention comme celles décrites par Roger Fontaine ?

**Roger Fontaine**

« Il suffit de faire une demande de formation ou d'intervention, mais il est impératif que les équipes soient volontaires. Sinon, il ne se passera rien ».

Selon certains participants, la « *chasse aux bons élèves* » semble se développer dans les établissements.

**Roger Fontaine**

La stratégie du « 10-12/20 » s'observe dans certains endroits : il ne faut pas avoir plus de 12/20 pour ne pas se faire embêter par les élèves, et pas moins de 10/20 pour ne pas se faire embêter par les profs. Mais qu'est-ce qui a bien pu se passer pour que l'élève ne veuille plus être un bon élève ? Le modèle du bon élève a disparu en même temps que l'on passait de l'idée d'égalité des chances à l'idée d'égalité de réussite. L'image de la normalité devient celle de l'élève qui réussit. On n'est plus dans l'idée d'une égalité des chances avec laquelle l'élève réussira plus ou moins en fonction de son investissement dans le travail, de ses capacités ou de son mérite. En voulant aider les élèves en difficulté uniquement, on a aussi ralenti les autres. Il rappelle cependant que le lien entre niveau scolaire et *bullying* n'est pas causal.

Une professeure note que ce sont souvent les professeurs d'éducation physique qui observent ces phénomènes dans leurs cours. Les agresseurs sont d'ailleurs souvent bons en EPS, plus forts physiquement que les autres. La CPE observe quant à elle des phénomènes de *bullying* non basés sur la force physique mais sur l'outil Internet : rumeurs, médisances, moqueries et insultes polluent les *blogs* et autres *MSN*. Cela se passe en dehors de l'établissement mais les effets de ce *cyberbullying*, sont les mêmes et apparaissent au sein de l'établissement. L'anonymat des harceleurs est aussi un problème nouveau dans la gestion de ces situations.

**Roger Fontaine**

Plus l'agresseur est instruit, plus le *bullying* est indirect, et plus c'est dangereux.

Le médecin scolaire aborde la question de la violence chez les petits enfants (maternelle et primaire), qui s'observe de façon inquiétante.

**Roger Fontaine**

Ce sont le plus souvent les formes directes de l'agression qui s'observent en maternelle. C'est plus tard que les formes indirectes apparaissent. Chez les 2-5ans, les violences les plus fréquentes sont les morsures, griffures... ainsi que les manifestations de leur « toute puissance ». Pour y remédier, on peut organiser en maternelle des séances d'apprentissage gestuelles (et positives) sur la prise de parole : « *je me tais* » (doigt sur la bouche), « *je demande la parole* » (doigt levé), « *je donne mon avis pour participer à la vie du groupe* » (je baisse les mains). Mais dans ces questions de violence à l'école, intervient aussi le conflit de valeurs entre l'école et la famille. Nos sociétés fabriquent ces phénomènes, car l'adolescent vit dans un milieu permissif dans sa vie privée à l'extérieur de l'école, et se retrouve dans un cadre normé à l'école. De plus, la représentation de l'enseignant est une représentation théorique de l'élève.

Les participants abordent la question de l'appréhension différente des exigences selon les enseignants. Il n'y a pas de cohérence collective dans l'évaluation de la gravité des faits, et un manque de cohérence dans le système de sanction. Il y a nécessité de réfléchir ensemble dans les établissements. De plus, il est gênant que les autorités fassent semblant de ne pas voir.

Une participante présente le cas d'un enfant de 10 ans qui prend du plaisir à agresser les autres. Il a quelques proies, certaines physiquement et d'autres moralement ou verbalement. Il a également posé des actes dangereux (tentative d'incendie). Le suivi doit être particulièrement rapproché ! Il faut *signaler* (au Procureur).

Enfin, la question du harcèlement d'adulte à élève est abordée. Certains enseignants humilient leurs élèves (l'humiliation appartient à l'évolution pédagogique et à la tradition des jésuites), mais c'est un sujet explosif. Dans l'école et l'éducation traditionnelles, on considérait que l'humiliation permettait de pousser les élèves à se dépasser... En est-il encore de même pour les enseignants qui la pratiquent de nos jours ? Rien n'est moins sûr. Ce sont plutôt des cas exceptionnels de déviance professionnelle.

### **En conclusion**

Le *bullying* a des conséquences psychologiques graves sur les victimes : désocialisation, anxiété, dépression, phobie scolaire... Sa prévalence inquiétante dans certains établissements scolaires nécessite une extrême vigilance de tous les acteurs de l'institution scolaire, et la mise au point de véritables plans de lutte et de prévention inscrits au projet d'établissement. ■

### **► Pour aller plus loin**

Freire P. (2001), *Pédagogie des opprimés*, La Découverte

Boal A. (2006), *Théâtre de l'opprimé*, La Découverte

Fontaine R. (2008), *Le harcèlement entre élèves ou bullying*, conférence, in *Violences à l'école : prévenir, agir contre*, EduSarthe, inspection académique Sarthe, pages 41-50

Merle P. (2005), *L'élève humilié*, PUF, 352 p.



## Atelier 3

### Former à la coopération en classe

« Coopérer c'est grandir en humanité en tant qu'élève,  
en tant que citoyen dans la classe et dans l'école,  
en développant le sentiment de la dignité  
d'appartenir à la communauté des hommes. »

Michelle Renaudeau

#### Problématique

Si l'on veut que la classe soit un réel lieu d'apprentissage, il est intéressant d'y favoriser, entre les élèves, des interactions sociales, qui peuvent se construire au travers de multiples dispositifs : conseil de vie, tutorat, parrainage, préparation d'exposés, ateliers d'entraînement mutuel, correspondance scolaire, etc. Des témoignages servent de déclencheurs à un débat sur l'intérêt de coopérer et de (se) former à la coopération.

#### Intervenants

Nathalie Legrand est professeure des écoles, école de Bonnétable, Sarthe.

Michelle Renaudeau est professeure des écoles, école de l'Epau, Le Mans, Sarthe.

François Richard est mis à disposition à l'Office central de coopération à l'école (OCCE Sarthe). L'Office fédère la vie et l'action d'environ 50.000 coopératives scolaires et foyers coopératifs. Il publie la revue *Animation et éducation*. Voir notamment le n°199-200, juillet-octobre 2007, intitulé *Coopérer pour apprendre*. <http://www.occe.coop/federation/index.htm>

#### Régulation, secrétariat

Erik Dupont, inspecteur de l'éducation nationale, adjoint de l'inspecteur d'académie

Nadine Buron, secrétaire-comptable, OCCE, Le Mans

---

#### Introduction (par Erik Dupont)

Comment former à la coopération en classe ? Comment générer des comportements d'entraide, de travail en commun dans une école ?

Les témoignages des trois intervenants portent sur l'école élémentaire, mais peuvent s'appliquer également, en les transposant, au collège et au lycée.

Mis à disposition de l'Office central de coopération à l'école (OCCE Sarthe), François Richard, professeur des écoles, nous explique ce qu'est l'OCCE, mouvement pédagogique qui délivre un message et développe des activités dans les écoles élémentaires, mais aussi dans les collèges et les lycées.

Nathalie Legrand, professeure à l'école de Bonnétable, la plus grosse école du département (16 classes, environ 400 élèves), présente essentiellement sa classe, mais aussi son école.

Michelle Renaudeau est professeure des écoles et maître formateur ; elle explique comment gérer les conflits, l'écoute, l'entraide dans le contexte de l'école l'Epau au Mans où elle travaille, en *Réseau ambition et réussite* (éducation prioritaire), et avec une population plutôt sensible.

Si l'on veut que la classe soit un réel lieu d'apprentissage, nous devons favoriser entre les élèves des interactions sociales qui peuvent se construire au travers de multiples dispositifs : conseils de vie, parrainage, tutorat... « *Qu'est-ce que coopérer dans une classe, dans une école, dans un établissement ? Dans quel climat, dans quel contexte ? Cela aide-t-il à prévenir la violence ? Quels sont les obstacles ou les difficultés de mise en œuvre ?* »

Pour clore cette introduction, rappelons la phrase de Bernard Defrance : « *Le savoir se partage et s'augmente de le partager* ». Cet apophtegme correspond bien à ce que veut être la pédagogie coopérative en classe.

## **L'Office central de la coopération à l'école en Sarthe (par François Richard)**

### ***Au niveau national***

Créé en 1928 par Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire, et Charles Gide, économiste, l'Office central de coopération à l'école (OCCE) fédère la vie de 1001 associations départementales (dont OCCE 72), et l'action d'environ 50.000 coopératives scolaires (1er degré) et foyers coopératifs (2d degré).

Au-delà de son rôle, essentiellement à l'école élémentaire, de garantir une gestion rigoureuse de l'argent à l'école, l'Office central de la coopération à l'école (OCCE) a pour objectif premier de promouvoir les valeurs de la *coopération* et de la *solidarité* dans le cadre des apprentissages et de l'organisation pédagogique de la classe. L'ambition de l'Office est de passer de la coopérative de la classe à la classe coopérative, à « apprendre et vivre coopérativement ».

Il a édité une *Charte de la coopération* à l'école disponible sur <http://www.occe.coop>

L'OCCE publie la revue *Animation et éducation*.

Il est à l'origine de nombreux projets au niveau national : par exemple *Etamines* (création et lecture d'albums), *Théa* (création théâtrale en milieu scolaire).

### ***Au niveau départemental***

L'OCCE 72 est le relais des actions nationales. Il fournit des aides financières qui valorisent les projets d'écoles ou de collèges en fonction de critères prenant fortement en compte les aspects coopératifs. Il peut donner une aide juridique et logistique pour la réalisation de ces projets. Ces derniers se caractérisent souvent ainsi : les élèves peuvent y apporter des valeurs, vivre des pratiques et des comportements les uns vis-à-vis des autres, refuser la violence comme réponse aux situations de la vie quotidienne ; donner du sens aux apprentissages.

Au niveau de l'organisation de la classe, l'action de l'OCCE est d'aider les enseignants à confier aux élèves davantage de responsabilités, non limitées aux tâches de « service quotidien » ; de ne pas hésiter à les rendre auteurs de l'élaboration du budget d'un projet, de la rédaction et de l'envoi des courriers, des e-mails, des démarches auprès des partenaires.

L'accès à l'autonomie des élèves est sans conteste un atout personnel pour eux-mêmes et une force collective. L'OCCE 72 est représenté par trois personnes : Nadine Buron, secrétaire comptable ; Martine Diebolt, présidente ; François Richard, professeur des écoles mis à disposition (à mi-temps).

Habituer les élèves à travailler en groupe hétérogène, favoriser l'entraide, les échanges entre les pairs, développer les apprentissages coopératifs, tout ceci a une incidence positive sur le climat de la classe, sur les relations de confiance et de respect entre les élèves, mais également entre les élèves et les adultes, sans lesquelles on ne peut pas envisager des réponses aux problèmes de violence. Notre action s'inscrit clairement dans la prévention et l'éducation.

### **Coopérer : œuvrer ensemble, partager ensemble (par Michelle Renaudeau)**

Coopérer, c'est œuvrer ensemble, partager ensemble et vivre ensemble en s'appuyant sur trois axes : apprendre à être un élève, apprendre à être un citoyen, apprendre à être un être pensant.

#### ***Apprendre à être un élève***

Elaborer des règles de vie sous forme de droits, de devoirs et de sanctions, se référer au règlement intérieur de l'école, par rapport aux pratiques et au comportement des élèves sur les incivilités. Ensuite, il y a tout un travail pour amener l'élève à accepter les règles par les jeux collectifs, les rôles d'arbitrage, les activités à risques contrôlés comme l'équitation ou le patinage.

Donc, au niveau de chacun, s'imposer des règles et comprendre leur importance par rapport aux autres, pour obtenir un climat serein favorable aux apprentissages et à l'acquisition de compétences. Il y a tout un partage du savoir faire. Par exemple, les CM2 sont amenés à tutorer les CM1, ils peuvent apporter une aide supplémentaire, un savoir, une manière de faire et d'instaurer un travail en équipe : en informatique, en mathématiques, en éducation civique, travail littéraire, sur les valeurs universelles, lecture et échanges de point de vue.

C'est également inscrire les élèves dans des projets collectifs, comme l'expression corporelle : on apprend à montrer son savoir, écouter les autres, voir les autres, améliorer l'image de soi et accepter les autres dans leur façon d'être ; et puis organiser les classes transplantées pour apprendre à vivre différemment.

#### ***Apprendre à être un citoyen***

Cela s'articule sur les textes fondamentaux : la *Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen* (1945), la *Convention internationale des droits de l'enfant* (1989), afin que les élèves s'approprient leur rôle et exercent leurs droits.

Une façon de les inscrire dans l'exercice de ces droits civiques : l'organisation des élections des délégués des élèves. En début d'année, c'est tout un projet d'école : on prépare ces élections en se calant sur le calendrier des élections des représentants des parents d'élèves. C'est l'occasion de mettre en symétrie l'implication de leurs parents par rapport à l'école et la leur en tant qu'élèves dans le même objectif.

Pour cela, on respecte le déroulement de toute élection : les enfants qui se portent volontaires rédigent une profession de foi ; les électeurs votent en présentant leur carte électorale, et dans un bureau de vote (matériel, mobilier, président, assesseurs).

En respectant les critères très nobles énoncés par les enfants dans leurs actes de candidature (« plus de bagarres, éviter les conflits »), nous avons rédigé une *Charte des délégués des élèves*.

Nous avons mis en place un fonctionnement qui permet de réguler les conflits dans les lieux de l'école. Exemple : dans la cour, nous avons instauré la pratique de badges humoristiques, portés par les délégués des élèves du cycle 3, selon une rotation de deux semaines ; ces badges incitent les camarades à ramasser les vêtements qui traînent dans la cour, à faire attention au bon déroulement de l'utilisation des jeux aménagés, à ne pas gaspiller le papier dans les toilettes.



De plus, tous les délégués (deux par classe) se réunissent une fois par mois et réfléchissent ensemble sur des propositions qui pourraient améliorer la vie de l'école (revoir la propreté de la cour), ou améliorer le quotidien et donner une autre image de l'école (faire une fresque à l'école). Le rôle des délégués consiste également à guider les parents lors de la matinée « portes ouvertes à l'école », et de présenter dans chaque classe des projets qui sont proposés pendant toute l'année sous forme d'exposition ou de vidéos.

Enfin, je propose le *parcours civique* pour essayer d'inscrire les élèves dans l'histoire des hommes en commémorant des *journées de droits* : les journées des droits de l'homme, les journées des femmes, la journée de la convention internationale des droits de l'enfant, les journées mémoires : le 11 novembre 1918, le 8 mai 1945...

### ***Apprendre à être un être pensant***

Inscrire les élèves à la fois dans une éducation littéraire et une éducation civique, c'est les faire entrer dans les valeurs universelles du respect, de la solidarité, de la fraternité et de l'ouverture aux autres. Ce projet, appelé *S'éveiller à la philosophie pour mieux vivre ensemble*, a été réfléchi en partenariat avec les professeurs de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Il se traduit par des échanges de paroles, à partir d'une question à débattre, pour apprendre à s'écouter, à exprimer ses sentiments, à évoluer et changer sa façon de penser.

En conclusion, je dirai que coopérer c'est grandir en humanité en tant qu'élève, en tant que citoyen dans la classe et dans l'école, en développant le sentiment de la dignité d'appartenir à la communauté des hommes.

### **Former à la coopération dans une école (par Nathalie Legrand)**

Enseignante en élémentaire depuis vingt ans, en Calvados puis en Sarthe depuis deux ans, je mets en place, depuis de nombreuses années, un fonctionnement coopératif au sein de mes classes. Je m'appuie sur l'écoute, le travail de groupe, le respect de soi, de l'autre, le respect du matériel, du lieu, la participation active, l'autonomie et, bien sûr, la gestion des conflits par le dialogue.

### ***Le cahier de remarques***

Dans ma classe de CM1, dès le début de l'année, les élèves ont à disposition un *cahier collectif* sur lequel chacun peut noter des remarques qu'il veut adresser aux autres.

L'expression est libre, l'élève écrit aussi bien des remarques positives que des remarques négatives, à part les insultes. Une fois par semaine, on organise un débat. Un enfant est président de séance, va distribuer la parole. Chaque remarque est lue et un débat citoyen s'instaure, avec demande de paroles et écoute en respectant l'autre.

Il y a aussi l'argumentation, et parfois, le rappel de la règle. Ce système est un lieu de débat où l'on va pouvoir exprimer parfois sa colère, parfois son bonheur et essayer de régler les problèmes que l'on rencontre par le dialogue et la communication, et non par la violence.

### ***Le projet Etamines***

Le concours *Jeunes auteurs et jeunes lecteurs* est organisé par l'OCCE. Une fois réalisé, l'ouvrage est adressé à l'OCCE qui le transmet à d'autres enfants inscrits en tant que lecteurs.

Ainsi, d'autres classes vont lire notre réalisation et nous envoyer une petite fiche de critiques, au sens large du terme.

Cette année, nous nous sommes inscrits en tant qu'auteurs, et je vous montre la réalisation de l'ouvrage sur le thème *Le tigre*. C'est bien sûr une production d'écrits et de dessins, mais tout ce travail entraîne le partage, la coopération, l'entraide. Enfin, il faut se mettre d'accord et prendre des décisions pour arriver à la réalisation finale.

Dans ce projet, on peut voir un partage naturel des tâches et une mise en valeur de chacun ; on décrypte les atouts et les valeurs des uns et des autres (*exemple : un élève a du mal à écrire, mais il a des idées très intéressantes à partager*). C'est un fonctionnement que l'on applique à d'autres projets, mais aussi dans les apprentissages quotidiens.

### ***Gestion coopérative d'une école***

Le dernier exemple est celui de 2 expériences de directrice dans deux écoles, une école élémentaire de Caen, de 6 classes, et une école rurale de 8 classes. Dès septembre, dans toutes les classes du CP au CM2, on élit 2 délégués, ces délégués se réunissent pour élire un bureau (président, président adjoint, secrétaire, trésorier adjoint, secrétaire adjoint). Une fois par mois, chaque classe fait le point sur le fonctionnement de l'école : ce qui va, ce qui ne va pas et ce qui pourrait être amélioré, ce qui pourrait être changé.

En tant que directrice, je réunis les délégués des élèves qui font état des remarques de leurs camarades ; on débat, on répond à chaque proposition, et le secrétaire peut être amené à rédiger une lettre pour le Maire, le trésorier peut être responsable d'un achat, etc. Ce fonctionnement coopératif de l'école permet à chaque enfant de s'approprier l'école, les enfants se responsabilisent et leur motivation envers l'école se renforce.

Un tel fonctionnement n'est pas toujours été facile à mettre en place, car certains enseignants pensent qu'on ne devrait pas laisser les enfants décider, avoir « tant de pouvoir » (sic). Mais lorsqu'on est convaincu du bien-fondé de ce fonctionnement, on réussit petit à petit à avoir l'adhésion de chacun, car au fur à mesure, ils se rendent compte que cela permet à chaque enfant de se responsabiliser, d'avoir une autre idée de l'école. Avec ces expériences, le climat de l'école a changé.

### **Echanges, réactions des participants**

J'ai mis en place une heure de vie de classe avec les jeunes. On a instauré un cahier sur lequel les jeunes inscrivent leurs remarques, mais certains jeunes ne s'impliquent pas, et pensent que c'est une heure de repos ; donc, c'est difficile de les rattacher à la vie de la classe. Cette expérience est relativement récente, et je pense que, petit à petit, les élèves vont s'intégrer, car certains ne sont pas habitués à cet espace démocratique.

Catherine Vandenberg, formatrice à Rouillon avec des adolescents de 14 -15 ans.

Je comprends qu'une heure entière de vie de classe soit plus difficile à mettre en place, et les enfants vont avoir plus de difficultés à s'impliquer. L'avantage en école élémentaire, c'est que je suis toute la journée avec les enfants, je peux fonctionner différemment. Pour les adolescents, ils doivent prendre conscience de l'objectif de ce moment-là, et puis s'impliquer réellement.

Être présente 6 heures par jour avec les élèves change l'approche de la vie scolaire ; de plus, les enfants de l'école primaire ont « la fraîcheur » par rapport aux collégiens.

Nathalie Legrand, professeure des écoles, école de Bonnétable  
Michelle Renaudeau, professeure des écoles, école de l'Epau Le Mans

En lycée professionnel, nous avons des difficultés à élire les délégués des élèves. Lors de l'heure de vie de classe, le temps de parole n'est pas toujours exploité par les élèves. Par contre, ils s'expriment plus facilement sur la préparation du conseil de classe. [...] Il faudrait également appliquer la coopération entre adultes.

Mireille Valeau, proviseure-adjointe, lycée professionnel de Mamers.

Quels sont les effets de l'aspect coopératif dans l'école de Bonnétable, dans le comportement des élèves, au niveau du règlement intérieur ?

Alain Trébuchon, principal du collège Val d'Huisne à la Ferté Bernard.

La coopération ne fonctionne pas au niveau de l'école, mais certains enseignants pratiquent la coopération sans le savoir. Par ce biais, je souhaite que la coopération se pratique au niveau de l'école. D'ailleurs, cette année, nous l'avons inscrite au projet d'école, ce qui facilite le système coopératif. Par contre, les enfants qui n'ont pas vécu ce dispositif antérieurement ne sont pas déstabilisés par rapport à un autre fonctionnement. Mais ils s'y adaptent mieux dans les « petits niveaux » de l'école.

Nathalie Legrand, professeure des écoles, école de Bonnétable

Nous avons mis en place un projet d'utilité sociale. Les élèves travaillent avec les écoles primaires pour leur faire découvrir certains métiers de l'agriculture et leur faire partager leur passion.

Catherine Vandenberg, formatrice à Rouillon avec des adolescents de 14 -15 ans.

La coopération, est-ce vivre ensemble ou transmettre un savoir ?

Erik Dupont, IEN adjoint

Le fonctionnement de la coopération n'est pas basé uniquement sur des projets, mais c'est également une aide pour le tissage du savoir. La coopération, c'est travailler le savoir, mais également les tâches scolaires. Exemple : un élève qui a acquis la technique transmet son savoir à un camarade qui ne maîtrise pas cette technique.

Nathalie Legrand, professeure des écoles, école de Bonnétable  
Michelle Renaudeau, professeure des écoles, école de l'Epau Le Mans

Le projet consiste à travailler sur une acquisition de savoirs. Après réflexion, il est utile de mettre un « bon élève » avec « un mauvais élève ». En primaire, il y a la salle de classe avec des élèves et un enseignant, l'ensemble constitue un seul lieu de vie ; au lycée une salle, des élèves, et, d'un professeur à l'autre, la coopération peut fonctionner différemment, d'où la difficulté d'appliquer les principes de coopération dans le second degré.

Loïc Bayart

## En conclusion

La coopération permet la discussion, la construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être et l'enrichissement des élèves. Par exemple, il serait judicieux qu'un enseignant débute son année scolaire en posant, à ses élèves, la question suivante : « *nous sommes là pour vivre et travailler ensemble, que peut-on faire pour favoriser cela ?* » Sur le plan pédagogique, on devine tout de suite que des travaux, des réflexions, des échanges pourront être menés sur l'aménagement de l'espace classe, sur l'organisation des affichages, sur les règles de vie dans les espaces, sur les instances de régulation de conflits, sur des moments de travail collaboratif, sur l'ouverture vers l'extérieur. Sur le plan de la continuité des enseignements, la pédagogie coopérative induit une collaboration, une harmonisation des démarches, des préparations et des outils communs. De belles marges de progression existent ici. ■

### ► Pour aller plus loin

Site national de l'Office central de coopération à l'école (OCCE): <http://www.occe.coop>

Coordonnées de l'OCCE Sarthe : Association départementale OCCE 72

73, rue de Guetteloup - 72100 Le Mans - Tél-Fax : 02 43 85 31 23

Adresse électronique : [ad72@occe.coop](mailto:ad72@occe.coop)

Site Internet : <http://www.occe.coop/ad72>

**De la coopérative de la classe à la classe coopérative**  
**Apprendre et vivre en coopération**

**1. L'école, de la maternelle à l'université, a pour finalités le développement de la personne et la formation du citoyen.** Dans cette perspective, l'épanouissement de la personne et les pouvoirs réels du citoyen dépendront non seulement de la nature des savoirs et des savoir-faire mais également de la façon dont ils auront été construits.

**2. La citoyenneté concerne la personne dans toutes ses dimensions.** Le citoyen est conscient de ses droits et de ses devoirs, s'implique dans la vie de la cité et coopère avec d'autres aux transformations nécessaires de la société.

**3. L'école doit prendre en compte ces finalités, en développant la participation réelle des élèves à toutes les instances de gestion et de concertation.** La citoyenneté doit se construire par la pratique, dès l'école maternelle. La démarche coopérative considérant les enfants, les jeunes et les adultes en formation comme des partenaires actifs, associés à toutes les décisions qui les concernent, et se référant à un certain nombre de valeurs comme l'écoute, le respect de l'autre, le partage, l'entraide, la solidarité, la responsabilité, l'autonomie, la coopération, permet cette construction.

**4. La réalisation de projets coopératifs** qui finalisent et donnent du sens aux apprentissages et à l'École favorise les interactions et, donc, l'acquisition des compétences.

**5. Il ne peut pas y avoir d'apprentissages sans évaluations.** La démarche coopérative permet la mise en place d'une véritable évaluation formative permanente, dans la mesure où elle s'appuie sur des contrats, instaure des pauses méthodologiques et des moments coopératifs de réflexion métacognitive. Autant de pratiques qui, en excluant toute forme de compétition individuelle, visent à la réussite de tous.

**6. L'organisation coopérative des apprentissages prend appui sur un projet coopératif, élaboré avec les élèves,** pour répondre à la question "Comment allons-nous vivre, travailler et apprendre ensemble ?" ; **sur un conseil de coopérative,** lieu de parole, structure de gestion, instance de décision, d'évaluation et de régulation ; **sur la mise en place de groupes modulables** favorisant l'individuation, la socialisation, l'expression personnelle, la communication et la réalisation collective de projets ; **et sur des enseignants garants des objectifs éducatifs.**

**7. L'organisation coopérative d'une école ou d'un établissement scolaire s'articule autour d'un projet d'école ou d'établissement** impliquant tous les élèves, d'un conseil des délégués ; d'une équipe d'enseignants mettant en application les principes et les valeurs auxquels elle se réfère et capable de coopérer avec les parents et d'autres partenaires, d'une façon pertinente et cohérente.

L'école peut ainsi devenir, pour et avec les élèves, un lieu de vie démocratique, où chacun pourra s'épanouir, apprendre, se former et réussir.

Source : <http://www.occe.coop>

**Focus 8**

**Pourquoi il est nécessaire de changer l'école**

Ainsi, par la discipline autoritaire d'une part, par le système de compétition d'autre part, sont empoisonnés les rapports naturels qui devraient exister entre les élèves entre eux et les maîtres. De pareilles méthodes sont en opposition absolue avec la conception de l'idéal moral que nous avons défini comme le plus rationnel et le plus attachant, comme le plus facilement accepté de tous.

Il ne peut y avoir aucune solidarité acceptée dans une école où le maître n'est qu'un caporal ; il ne peut y avoir aucune coopération possible dans une école où les élèves pratiquent quotidiennement le « chacun pour soi ».

Et l'école elle-même renonce à sa mission éducatrice quand elle s'obstine à ne pas comprendre qu'en tant qu'institution de transition entre la famille et la cité, elle doit prendre les enfants par le sentiment, comme le font les parents, pour les amener à se déterminer par la raison ainsi que le demande l'intérêt de la collectivité.

Barthélémy Profit

L'éducation mutuelle à l'école, 1936

Source : <http://www.occe.coop>

## Atelier 4

### Développer la personnalité sociale

#### Un dispositif d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire

« Avoir fait l'expérience d'un échange collectif sur ses actes de travail, avoir pris conscience de ses capacités à penser ainsi et de ce que cela produit, avoir engagé sans retour négatif sa responsabilité, avoir eu, même un court moment, une relation autre et égalitaire avec des partenaires vécus habituellement comme exclusivement " supérieurs " laisse nécessairement des traces en terme de comportement socialisé. »

Françoise Inizan-Vrinat

#### Problématique

En apprenant à se concerter avec leurs pairs à propos de leur vie scolaire et à échanger avec leurs partenaires (enseignants, chefs d'établissement...) dans un cadre rigoureux, les élèves sortent de la solitude, de l'individualisme, de la toute puissance et de leurs avatars. Ils développent ainsi des capacités, souvent largement inexploitées, de réflexion autonome, de responsabilité, d'autocritique.

#### Intervenante

Françoise Inizan-Vrinat est conseillère d'orientation-psychologue au CIO de Bourges (Cher). Elle a notamment collaboré à la revue Cahiers pédagogiques consacrée à *La démocratie dans l'école* (n°433, avril 2005).

#### Régulation, secrétariat

Jacques Vuloup, inspection académique de la Sarthe (à partir des productions fournies par Françoise Inizan-Vrinat et des remarques judicieuses de Damien Rey, étudiant en STAPS, université du Maine)

---

#### Introduction (par Jacques Vuloup)

A l'école, en France, il en est du développement de la personnalité sociale des personnes humaines que sont les élèves comme il en est de la démocratie : on en parle, on en débat, on les présente comme essentielles, on défile pour elles, mais on en réserve souvent l'application quotidienne à des instances extérieures. Or, la démocratie se construit au cœur des apprentissages scolaires, qu'ils soient liés aux savoirs disciplinaires et académiques ou aux comportements sociaux. En la matière, là aussi, le cas français se distingue des modes d'action des pays auxquels on le compare régulièrement.

Pourquoi, en France, l'apprentissage de la socialisation par l'exercice concret, par les jeunes, d'un certain pouvoir sur leurs actes de travail n'apparaîtrait-il pas aussi essentiel à développer que dans beaucoup d'autres pays européens ? Écoutons donc, lisons attentivement, et goûtons à sa juste valeur, à son imitable saveur, ce qu'apporte le *Dispositif d'expression collective sur leur vie scolaire* (DECE) : le développement de la démocratie quotidienne, la construction d'une véritable citoyenneté, l'amélioration du vivre ensemble. Là aussi, l'école *peut* beaucoup, si elle le *veut*. Françoise Inizan-Vrinat nous fait l'amitié de revenir en Sarthe en 2008 après le travail que nous avons conduit antérieurement avec elle en 1998 (*Le Mans, congrès national de l'ACOP-France*) et en 2000 (*groupe de travail Lycées 72*). Sachons l'écouter, entendre son message, et osons agir ainsi.



### **Liminaire (par Françoise Inizan-Vrinat) <sup>(1)</sup>**

Les élèves sont sujets à une sorte de violence institutionnelle silencieuse. Celle-ci peut provenir de trois sources : l'impuissance sur leur vie, leur destin et leur projet, l'absence de pouvoir sur leurs actes de travail (forte division quotidienne des tâches mais aussi : les élèves ont-ils réellement le droit de dire ce qu'ils ont à dire en conseil de classe ?) ; l'isolement et la solitude, la relation solitaire au savoir, aux apprentissages, aux enseignants ; enfin, l'école n'est pas une famille, l'enseignant n'est pas un parent en prise avec un élève-enfant, alors qu'ils le laissent accroire. Face à cette triple violence institutionnelle silencieuse, les adolescents peuvent être sujets à des crises de toute puissance archaïque retournée contre eux-mêmes ou contre l'institution.

Apprendre à vivre avec les autres, accepter le conflit constructeur, fondateur, se donner des temps sociaux à l'école est indispensable.

Le dispositif d'expression collective des élèves (DECE) s'adresse aux élèves du secondaire. Il s'applique tout aussi bien aux élèves du primaire, voire de maternelle, avec simplement quelques aménagements techniques ; dans ce cas, l'esprit et la démarche restent les mêmes, mais on associera deux intervenants au lieu d'un, des séquences plus courtes, une présence plus grande auprès des élèves, une aide à l'écriture. Ce dispositif est actuellement appliqué en France, en Belgique et en Argentine.

En France, c'est le conseiller d'orientation-psychologue ou le psychologue scolaire qui intervient (le psychologue scolaire peut être secondé dans l'animation par des personnels non enseignants de l'école). Ce qui importe au fond, c'est que l'intervenant n'ait dans l'école ni fonction pédagogique ni fonction de direction ou de vie scolaire (CPE), ce qui rendrait son positionnement difficile aussi bien auprès des élèves que des enseignants ou de la direction de l'établissement.

### **Objectif : s'approprier collectivement sa vie d'élève, se socialiser**

A partir d'un dispositif précis, permettre à tous les élèves, classe par classe, de mieux appréhender et s'approprier leur vie d'élève, ceci dans une perspective de socialisation plus démocratique, qui passe par un engagement plus responsable dans leur vie d'élève et dans celle de la communauté, ici scolaire, en apprenant à se concerter collectivement entre pairs sur ce qu'ils vivent à l'école. Dans un second temps, la classe échange à ce sujet avec ses enseignants réunis en équipe ; cet échange est médiatisé par l'écrit et par un médiateur. La direction de l'établissement, et la vie scolaire si besoin, sont informées par la même voie. Equipe éducative et direction s'engagent à répondre aux élèves.

### **Principes fondamentaux**

L'école constitue un champ socialisé et de socialisation (régé par des droits et des devoirs individuels et collectifs). Le *dispositif d'expression collective des élèves* (DECE) inscrit banalement son action dans cet espace en introduisant un apprentissage de conduites mieux socialisées. C'est un apprentissage spécifique, concret, complémentaire de la socialisation par le savoir.

(1) NDLR : Seules l'introduction et la conclusion ont été rédigées par Jacques Vauloup. Le reste a été produit par Françoise Inizan-Vrinat elle-même (pour l'essentiel), et par Damien Rey, étudiant en licence 3 STAPS à l'Université du Maine. Avec nos vifs remerciements à l'une et à l'autre.



Gérard Mendel qualifie aussi la forme particulière de socialisation proposée par le DECE de « non identificatoire », du fait que les élèves échangeant seuls entre eux, puis dialoguant dans un cadre égalitaire avec leurs enseignants, se construisent non par la seule identification aux adultes, mais par une réflexion et un travail collectifs entre pairs.

L'école est une institution ; il y a production de formation par l'enseignement et l'éducation, à laquelle concourt le travail de chacun et de tous ; ce travail est soumis à une division technique (les uns enseignent, les autres apprennent). Nous en rendons compte en nommant les *collectifs* : le *collectif des élèves*, le *collectif des enseignants*, et plus particulièrement celui des élèves de la classe X et celui des enseignants de la même classe. Au cours de l'intervention, les élèves sont prioritairement mis en relation avec le collectif qui leur est le plus proche, c'est-à-dire celui de leurs enseignants. Un échange a lieu aussi avec le *collectif de direction*, pour ce qui le concerne uniquement, c'est-à-dire les questions matérielles, disciplinaires (NDLR : Rappelons que depuis 2005, avec son rôle dans le *Conseil pédagogique* en collège et en lycée, le chef d'établissement voit se renforcer sa fonction et sa responsabilité pédagogiques).

Par ses règles de fonctionnement et dans le temps de sa réalisation, le dispositif met chacun des groupes en situation d'égalité de droit d'expression et de réponse. De même, du fait d'une médiation (pas de rencontre directe en face à face, mais un travail en collectif d'élèves, puis en collectif d'enseignants), les élèves et les enseignants sont reconnus comme des partenaires institutionnels à part entière. Mêmes droits et mêmes devoirs pour tous : un aspect essentiel d'un apprentissage de la vie démocratique.

### **Actualité du contexte d'application de la méthode**

La problématique de la socialisation à l'école s'inscrit nécessairement dans un contexte historique. Si la méthode est restée la même depuis sa création, au début des années 1980, son application s'est adaptée à l'évolution scolaire et sociale : « sens flottant » de l'école et moindre investissement à son égard, individualisme grandissant, relations beaucoup plus heurtées entre élèves, refus de l'autorité sous sa forme traditionnelle, généralisation du "victimaire" qui renvoie toujours la faute sur l'autre... Quant à développer sa pensée, le « style SMS » n'y contribue guère. Ajoutons que la multiplication des lieux d'écoute de la parole des élèves a renforcé parfois le sentiment de ne pas être écouté (engendrant une forme de soumission résignée ou la révolte simplement destructrice de la relation pédagogique, du matériel, de soi...) et n'incite pas spontanément à une nouvelle expérience d'expression sur l'école.

Nous nous heurtons aussi au désir d'un certain retour à l'autorité ancienne (elle relève d'une illusion passéiste, car elle ne correspond plus aux formes du développement psychologique actuel des jeunes) qui n'incite pas à résoudre les indéniables problèmes actuels de l'école en y associant les élèves.

Il s'avère plus que jamais nécessaire, via le *dispositif d'expression collective des élèves* (DECE), d'apprendre à échanger, à gérer les contradictions, à oser le conflit en vue de trouver ensemble des solutions, d'apprendre à se taire pour écouter, d'accepter de prendre en compte les difficultés de l'autre, d'inscrire ses désirs dans la réalité. Se taire, écouter, penser et argumenter juste, engager sa responsabilité : quelle épreuve ! Mais « *c'est bien* », disent au final les élèves.

Pensé dès son origine dans une perspective éducative de socialisation, le DECE se trouve aujourd'hui contraint de renforcer ses procédures, compte tenu de la dégradation des conduites socialisées : passer d'une séance par trimestre à une tous les deux mois, travailler plus activement (pour le régulateur) l'apprentissage de l'expression et de l'argumentation des élèves... Faire participer deux régulateurs chaque fois que possible. Pour autant, l'esprit du dispositif reste le même depuis sa création.

### **Les règles**

Cet apprentissage est proposé à tous les élèves d'une même classe. Il s'inscrit dans le cadre habituel de la vie scolaire.

Il n'entre pas en concurrence avec le fonctionnement des délégués des élèves, qui se poursuit parallèlement. Mais durant les séances, les délégués, comme le professeur principal, sont déchargés de leur rôle spécifique.

Il ne vise pas non plus à se substituer aux heures de vie de classe, tout en marquant sa différence (réflexion sans présence enseignante, liberté du choix de sujets, réponses impliquant un collectif d'enseignants).

Le point de vue des élèves sur leur vie scolaire s'adresse pour partie à leurs enseignants, et les réponses des enseignants s'adressent aux élèves. Tout cela hors présence et contrôle hiérarchiques.

Pour permettre l'égalité des collectifs (collectif « élèves », collectif « enseignants ») : un médiateur. animateur neutre des séances et médiateur entre les collectifs, il est le garant du bon déroulement de la méthode, pour laquelle il a reçu une formation spécifique.

### **Le dispositif**

3 à 4 fois par an : 1 séance de deux heures avec les élèves (moins longtemps avec des élèves de primaire) ; 1 séance d'une heure environ avec les enseignants.

### ***En préambule***

Le dispositif se met en place après accord du chef d'établissement (étant entendu que ni lui ni aucun de ses adjoints ne participera aux séances ; une séance aura lieu avec eux, sur les points particuliers les concernant).

Choix de la ou des classes. Il peut être judicieux d'accepter mais aussi de refuser la « classe à problèmes » de l'établissement (mesurer le risque d'être perçu comme le gendarme de l'institution).

Présentation de la méthode aux enseignants de la (des) classe(s) pressentie(s), réunis pour cette occasion. Si accord, les dates d'intervention sont fixées ; les heures élèves sont prises sur les cours, les réunions avec les enseignants se tiennent hors temps scolaire ou sur des heures de concertation

### ***1<sup>ère</sup> séquence***

Le projet est présenté aux élèves en début de première séance. Il convient de leur expliquer que ce ne sera pas un temps de doléances, mais des séances d'apprentissage de la réflexion collective (conjugaison de la pensée de chacun et de tous) à propos de leur vie scolaire. Ils saisissent vite le double mouvement : celui qui va leur permettre de parler librement de leur vie d'élèves et celui qui va les contraindre à inscrire cette liberté dans un cadre rigoureux. L'expression spontanée des élèves (« chouette ! ») se nuance vite par une autre (« ça va être difficile ! »). Ils pointent aussi très vite l'enjeu des réponses qui leur seront données.

L'intérêt initial, teinté de scepticisme, formulé par l'expression « *ils vont vraiment nous répondre ?* » se double du sentiment « *il ne faut pas dire n'importe quoi* ».

L'expression collective de la classe se fait en présence du régulateur-médiateur. Les élèves sont répartis en petits groupes, par ordre alphabétique (il ne s'agit pas de reconduire les groupes d'affinités, mais d'apprendre à travailler avec tout le monde).

La question qui leur est posée est simple : « *qu'avez-vous à dire sur ce que vous vivez cette année dans votre établissement ?* »

**1<sup>ère</sup> heure** **Echange, débat entre élèves seuls.** Ils retiennent ce qui leur semble important. Ils ont en tête qu'une partie de ce qu'ils disent sera transmis à leurs enseignants. Le principe est que l'intervenant laisse au maximum les élèves se débrouiller seuls dans leurs échanges (pour la construction, découverte dans ses possibilités et sa richesse, d'une pensée autonome, non dépendante de celle des adultes). L'intervenant a pour simple rôle (il n'est d'ailleurs pas simple, et cela constitue un temps fort de la formation au DECE) de faire respecter les règles, c'est-à-dire de faire que chaque groupe travaille en sécurité, sans l'interférence d'individus d'un autre groupe, et que chacun puisse s'exprimer librement.

Il peut aider cependant un groupe à "démarrer", un individu en retrait à entrer dans la discussion, un trop actif à faire de la place à la parole des autres... Il se rend aussi présent auprès des groupes (« *Monsieur, Madame, comment exprimer cela ? Comment dire les choses si on n'est pas d'accord ?* »). Il invite le groupe à creuser sa pensée, à gérer les contradictions dans toute leur richesse, à mettre à plat les éléments du conflit. Aider, sans intervenir sur les contenus ni apporter de solutions aux questions soulevées... et se retirer.

On comprend qu'avec des élèves de primaire ou des élèves en grande difficulté, cette présence est plus grande, qui cherchera cependant à se limiter au fil des séances.

**2<sup>ème</sup> heure** **Communication des sous-groupes à la classe.** Chaque groupe est invité, à tour de rôle, à communiquer à la classe entière sa production à partir des notes prises pendant la séance par le (la) secrétaire désigné(e) par le groupe (fonction tournante). Les autres groupes ont obligation d'écoute silencieuse. Il n'y a pas de rapporteur, mais l'un commence à parler, les autres complètent, chacun à égalité de parole. L'intervenant note au tableau sur des affiches et invite, aide au besoin, à la formulation compréhensible et transmissible, sans toutefois intervenir sur le contenu.

Etape importante : les élèves apprennent à formuler avec et pour les autres, à s'écouter, à accepter des points de vue différents sans aussitôt hurler leur désaccord (*une façon d'être qui rompt avec la tradition de la parole à celui qui crie le plus fort*). La réussite repose sur l'animation, c'est-à-dire sur la fermeté de l'intervenant à faire respecter les règles.

Cette seconde partie de séance est enregistrée. La cassette, à usage exclusif de l'intervenant et des collègues qui peuvent travailler avec lui, signale aux élèves que l'intervenant appartient lui aussi à un collectif et rappelle aussi à l'intervenant sa fonction de médiateur.

Lorsque tous les groupes se sont exprimés, l'intervenant en relisant les affiches, fait une brève synthèse orale pour les élèves. C'est le moment où se révèle le collectif-classe (« *voilà une photo du vécu de votre classe* »).

Ensuite, les élèves rédigent l'écriture finale des questions qu'ils souhaitent collectivement transmettre aux enseignants. On assiste alors à des reformulations avec regroupement de quelques éléments dans une seule phrase, à des développements de l'argumentation, ou tout simplement à l'abandon d'une idée initiale. Et surtout, on évite toute personnalisation des propos et l'on privilégie une formulation anonymée à l'endroit de l'ensemble des professeurs (*peu importe que ce soit Mr X qui crie trop, mais le fait qu'un enseignant qui crie trop fatigue les élèves et n'obtient rien de plus ; Mr X se reconnaîtra sans doute, mais tous les enseignants seront interpellés et réfléchiront à la question*). Une synthèse est établie aussi pour la direction de l'établissement.

### ***La transmission aux enseignants***

L'intervenant, alors dans un rôle de médiateur, lit aux enseignants de la classe, réunis quelques jours après, la production des élèves et les invite à réfléchir ensemble à ces propos et à y répondre. Il ne participe pas à la discussion mais distribue, recentre la parole et note ce qui se dit. Une synthèse est faite, en fin de séance, avec les enseignants, de ce qui sera transmis en retour aux élèves.

### ***2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> séquences avec le collectif des élèves***

L'intervenant lit aux élèves les réponses et les invite, dans les mêmes conditions que lors de la 1<sup>ère</sup> séance, à échanger à leur propos. L'exigence se renforce d'une pensée plus rigoureuse dans sa clarté, sa précision. La critique se nuance, les responsabilités deviennent moins unilatérales, des propositions émergent.

Fin de l'intervention : un bref moment avec les élèves pour le seul retour des réponses.

### **Les effets du dispositif**

Il est difficile, voire impossible, de mesurer directement les effets en profondeur de cet apprentissage, mais avoir fait l'expérience d'un échange collectif sur ses actes de travail, avoir pris conscience de ses capacités à penser ainsi et de ce que cela produit, avoir engagé sans retour négatif sa responsabilité, avoir eu (même un court moment) une relation autre et égalitaire avec des partenaires vécus habituellement comme exclusivement "supérieurs" laisse nécessairement des traces en terme de comportement socialisé.

Nous constatons cependant des effets immédiats non négligeables :

▷ ***Une meilleure ambiance de classe.*** Elle se traduit par une plus grande tolérance, moins d'agressivité et de passages à l'acte. On voit des marginaux retrouver une place au milieu des autres, des timides oser parler et des très "présents" s'effacer un peu.

▷ ***Une meilleure motivation à apprendre.*** Les élèves se sont donnés mutuellement des conseils et acceptent mieux de prendre en compte ceux énoncés par leurs enseignants car explicités et en réponse directe à leurs préoccupations. Notations et sanctions, entre autres sujets, sont abordés de part et d'autre, de façon mieux argumentée et donc moins arbitraire. Un étau s'est desserré qui, à côté de l'accusation systématique (trop de travail, pas assez d'explications) a fait place à la responsabilité partagée. La possibilité donnée de se vivre comme appartenant à un collectif permet l'émergence d'une identité moins individualiste, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Les enseignants par exemple expriment leur satisfaction à pouvoir parler ainsi librement entre eux de leur vie professionnelle, à découvrir leurs élèves sous un autre angle.

Enfin, pour les intervenants, la possibilité peut-être d'un réel travail collectif, en lien avec des collectifs (travail sur l'animation du dispositif, la compréhension de ce qui s'est passé) et l'ouverture d'un nouveau champ professionnel.

A condition d'en respecter rigoureusement les règles et le cadre, ce dispositif est assez simple d'application. En effet, des difficultés peuvent surgir lorsqu'on pratique "autre chose", c'est-à-dire lorsqu'on introduit des "variantes" qui n'ont pas fait l'objet d'une réflexion théorique collective approfondie. L'expérience de ce dispositif, qui s'est construit au fil de 25 ans de pratique et de théorisation associées, montre que lorsque l'intervention rencontre des échecs, c'est que la méthode n'a pas été précisément suivie, ou que l'intervenant s'est insuffisamment appuyé sur son propre groupe de référence.

### **Conclusion**

Avec le *dispositif d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire*, on montre aux élèves que, beaucoup plus qu'ils ne le croient, ils peuvent agir, construire ensemble, on leur donne un certain pouvoir collectif sur leurs actes et leurs pensées. Avec ce dispositif, on aide les professeurs à prendre conscience des questions posées par les élèves ; on les engage dans l'élaboration de réponses collectives, voire même à délivrer quelques *secrets de fabrique* sur leur pédagogie. On change, on perd un peu ses défenses, on se pose des questions, et on émet des réponses. Le *vivre ensemble* en sort renforcé. ■

### **► Pour aller plus loin**

Pour bénéficier d'une pratique assurée du Dispositif d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire (DECE), des stages sont proposés par l'AGASP. Un accompagnement de pratique peut aussi s'envisager.

Rueff-Escoubès C. (2008), *La sociopsychanalyse de Gérard Mendel*, La Découverte, Paris

Rueff-Escoubès C. (1997), *La démocratie dans l'école, une pratique d'expression des élèves*, éd. Syros, Paris 1997

Mendel G. (1992), *La société n'est pas une famille*, La Découverte

Mendel G. (2002), *Histoire de l'autorité*, La Découverte, 2002

Pujade-Renaud C. (2005), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, 152 p. (1<sup>ère</sup> édition en 1983)

Pujade-Renaud C. (2005), *Le corps de l'élève dans la classe*, 166 p.

Laplace C. (2008), *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*, Chronique sociale, 224 p.

### **Filmographie**

Lebel J.-P. (2000), *La démocratie dans l'école*, Périphérie. Contacter l'AGASP

### **Le bulletin**

« La démocratie dans l'école » 56 numéros qui rendent compte de la pratique

Contacter l'APECE : 16 rue Camille Desmoulins, 18000 Bourges, [apece.france@wanadoo.fr](mailto:apece.france@wanadoo.fr)

### **Le site**

<http://www.sociopsychanalyse.com>, pour en savoir plus sur la *Sociopsychanalyse* et le *Dispositif d'expression collective des élèves*.

**De nombreux articles** ont été publiés sur le dispositif d'expression collective des élèves. Contacter l'Association pour la gestion des activités sociales et psychologiques (AGASP), ou l'Association pour l'expression collective des élèves (APECE) pour recevoir cette bibliographie.

### **Contacts**

Pour information, demande de formation à la méthode ou journée de réflexion sur la méthode :

AGASP-Groupe Desgenettes 7, rue Chaptal 75009-Paris [contactagasp@hotmail.com](mailto:contactagasp@hotmail.com)

ou Françoise Inizan-Vrinat, 16, rue Camille Desmoulins, 18000 Bourges

Tél : 02-48-70-71-88 mail : [f.inizan-vrinat@wanadoo.fr](mailto:f.inizan-vrinat@wanadoo.fr)



## Atelier 5

### La place indispensable des parents

*« Il y a un travail de réconciliation à faire, par certains parents, avec leur passé scolaire, certains d'entre eux pouvant transmettre ce passé qui ne passe pas à leurs enfants, d'où violences, agressions. »*

#### Problématique

Le rôle des parents est essentiel dans les réseaux de prévention des établissements scolaires. Comment les associer ? Quelle place leur donner dans la prévention de la violence en milieu scolaire ? Quelle aide le réseau d'écoute et d'aide à la parentalité peut-il leur apporter ? L'atelier a mis en exergue le travail spécifique des Réseaux d'écoute et d'aide à la parentalité (REEAP).

#### Intervenantes

Amya Vapaille est inspectrice à la direction départementale des affaires sanitaires et sociales (DDASS Sarthe).

Séverine Bénévaud est coordonnatrice des réseaux d'écoute et d'aide à la parentalité à la caisse d'allocations familiales de la Sarthe.

#### Régulation, secrétariat

Jocelyne Dupin, conseillère technique de service social, Inspection académique Sarthe.

Maryvonne Peccatte, directrice de l'école Paul Eluard, Le Mans

---

#### Introduction

Les Réseaux d'écoute et d'aide à la parentalité ont été créés en 1999, ils s'inscrivent dans le cadre de la réussite éducative et de la politique de la ville (en Sarthe, la Caisse d'allocations familiales est maître d'œuvre, branche familles). L'aide à la parentalité prend plusieurs formes : mise en place de groupes de parole de parents, activités parents-enfants, partenariats entre la famille et l'école. Il est difficile d'amener les parents à l'école en dehors des rendez-vous ponctuels (remise de bulletins, etc.)

#### Le Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents en Sarthe

C'est un dispositif d'Etat qui fonctionne grâce aux efforts conjugués de la Caisse d'allocations familiales, du Conseil général, de l'Education nationale et de la DDASS. Il permet d'évoquer les différents changements de la famille, le rôle des grands-parents, le rôle du père. Actuellement, les parents se sentent disqualifiés. Ils disent qu'ils ne savent pas faire ou qu'ils n'ont pas été préparés à être parents. Un Comité local d'animation a été créé. Il est important également que l'Education nationale travaille dans ce réseau, y compris dans le cadre d'accompagnement de projets. Il s'inscrit dans le cadre de la politique de la ville et de la réussite éducative.

Le Réseau d'écoute et d'aide à la parentalité touche toutes les familles, et travaille en étroit partenariat avec les écoles. Des expositions sont proposées ; une psychologue peut intervenir pour parler de la parentalité. Une évaluation systématique annuelle est indispensable pour vérifier le bon fonctionnement des actions. Les interrogations des familles doivent pouvoir être renvoyées vers les établissements scolaires.



### **Violences à l'école et familles**

Nombre de parents se sentent impuissants vis-à-vis des violences à l'école, que ce soit des actes violents explicites (insultes, injures, coups) ou implicites (harcèlement...). En outre, les phénomènes de violence éruptive réactivent le sentiment, commun chez les représentants de l'école, que les parents ne prennent pas toute la place qu'ils devraient assurer dans le domaine éducatif auprès de leurs enfants ; et, chez les parents, le sentiment d'impuissance, voire de culpabilité. En outre, les enfants témoins de violences en milieu scolaire, les enfants agresseurs, et les enfants victimisés seront les adultes de demain, futurs parents eux aussi. D'où la nécessité de travailler auprès d'eux à construire cette parentalité indispensable.

### **Au niveau des établissements scolaires**

On sait que le vécu qu'ont eu les parents d'aujourd'hui, dans leur propre enfance, avec l'école est primordial pour expliquer et comprendre leur propre relation avec l'école de leur enfant. Il faut donc travailler sur les codes sociaux, culturels, qui ne sont pas toujours connus, compris. Beaucoup de parents sont dans le rejet de l'école, ont peur du jugement lorsque l'enfant n'est pas « *bon élève* ». Il y a un travail de réconciliation scolaire à faire avec le passé scolaire de certains parents, certains d'entre eux pouvant transmettre ce passé qui ne passe pas à leurs enfants, d'où violences, agressions. En outre, de plus en plus d'établissements envoient les cours, notes et relevés d'absences via Internet, ce qui peut créer des difficultés chez certains d'entre eux qui ne maîtrisent pas l'outil, et ne peuvent aider leurs enfants. Le risque existe, de ce fait, d'accentuer la distance physique avec les enseignants et l'école.

#### **Illustration 1. La passerelle**

La Passerelle est un lieu d'accueil et d'accompagnement des enfants à partir de deux ans, vers l'école maternelle. Elle a vu le jour en 2003 dans les quartiers sud du Mans. Objectifs : aménager une transition entre la famille et l'école, soutenir et valoriser le rôle des parents, leur donner une image positive de l'école, favoriser les liens entre famille et structures sociales. Depuis 2003, une centaine de familles ont fréquenté La Passerelle. Les enfants restent en moyenne cinq mois au sein de la structure avant d'intégrer l'école maternelle.

Contact : Centre social des quartiers Sud, 1 boulevard des Glonnières, 72100 Le Mans Tél : 02 43 50 17 90

### **Les parents ont une place à l'école**

La place des parents est indispensable, d'où la nécessité de travailler la communication en direction des familles. En maternelle, la relation avec les familles permet le passage du statut de *parent d'enfant* à *parent d'élève*, ce qui n'est pas toujours simple. La place faite aux parents des « élèves perturbateurs » est également problématique dans la mesure où ceux-là se sentent très vite mis en accusation. Il existe un grand décalage entre les codes sociaux, le vocabulaire employé est très différent. Souvent, subsiste une incompréhension du message que l'on souhaite faire passer. En outre, certaines communautés sont absentes de l'école. Dans les familles monoparentales, les femmes se sentent démunies face aux adolescents qui veulent faire la loi. Les sanctions prises lors des conseils de discipline ne sont pas toujours comprises, d'où la nécessité de préparer ces Conseils. A l'école, il y a un code qui doit être respecté. Il y a peu d'extrême violence, mais la plupart du temps des insultes, des refus de travail, des remarques sexistes, mais qui ne sont pas sans retentissement sur la vie quotidienne de la classe et qui peuvent perturber gravement ceux qui en sont victimes.

### Illustration 2. Les parents et l'école

« Une des préoccupations des parents reste l'école et ce, dès la maternelle, d'autant plus que cette dernière ne peut, à elle seule, répondre à toutes les attentes qui, lui sont assignées. Elle doit continuer à jouer son rôle d'intégrateur et d'ascension sociale et corriger les handicaps liés aux origines sociales et aux inégalités des conditions de vie. C'est à partir de ces différents constats que les réseaux d'aide à la parentalité ont vu le jour. C'est aussi en favorisant les échanges entre parents, entre parents et professionnels de l'enfance et de l'éducation que des réponses adaptées aux difficultés des enfants pourront voir le jour. »

Source. La lettre du Réaap Sarthe, n°11, septembre 2007. Ce périodique est publié par la Caisse d'allocations familiales, 178 avenue Bollée 72034 - Le Mans cedex 9

### Ce qui fait question

Comment aider les parents *fâchés avec l'école* ? Comment faire intervenir durablement les Réseaux d'écoute et d'aide à la parentalité ? Comment faciliter un large accès des parents et leur compréhension des codes et des attentes de l'école ? Il est nécessaire de trouver des actions qui s'inscrivent dans la pérennité, et pas seulement de façon ponctuelle. Et on ne peut s'attacher seulement qu'aux enfants considérés violents et aux « parents qu'on ne voit pas », ou seulement dans les moments difficiles.

### En conclusion

Même si des actions sont entreprises pour rapprocher les familles et les faire participer à la vie de l'école, il est très difficile d'être dans la durée, la pérennité n'est pas toujours au rendez-vous. La prise en compte de la gestion de la difficulté scolaire en termes de violence ou de problèmes comportementaux devrait faire l'objet de la formation des enseignants. Les jeunes enseignants sont souvent très déstabilisés par des attitudes hostiles, d'où le besoin de formation ou d'information sur les modes de gestion des conflits. Malgré tout, il y a des raisons d'espérer : la majorité des parents va bien ! ■

### ► Pour aller plus loin

Le rôle et la place des parents à l'école, circulaire n°2006-137 du 25-08-2006, BO n°31 du 31-08-2006

Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents en Sarthe (REAAP) : Caisse d'allocations familiales, 178 avenue Bollée, 72034 – Le Mans cedex Tél : 02 43 61 32 77

*L'écoute, un exercice professionnel difficile*, revue Lien social, n°864 du 6/12/2007 <http://www.lien-social.com>

Jeammet P. (2008), *Pour nos ados, soyons adultes*, Odile Jacob.

L'école des parents et des éducateurs <http://www.ecoledesparents.org>

Depuis des décennies, l'association édite une revue de référence *L'école des parents*. Parmi les derniers numéros parus : Relations école-famille, n°567, octobre-novembre 2007 ; L'autorité a-t-elle un sexe ? Hors série n°570, mars 2008

Kherroubi M. (2008), *Des parents dans l'école*, Erès, 224 p.

Le Café de la famille. <http://www.cafe-de-la-famille.fr> Adresse : 118 rue Nationale - 72000 Le Mans Tél. 02 43 16 33 22.

Lieu d'écoute et de conseil aux parents proposé par l'association Sauvegarde 72. Accueil anonyme et gratuit, permanences assurées par des professionnels. Le *Café de la Famille* propose aux parents d'échanger sur des thèmes liés à la parentalité. Les échanges se font entre parents, en présence d'animateur(s). C'est un lieu de partage d'expériences vécues, de réflexion et de soutien mutuel. C'est aussi le moyen de chercher ensemble des solutions par rapport aux situations exprimées.

Centre d'écoute et d'orientation pour adolescents

Adresse : 100 Avenue Général Leclerc, appartement n°34 - 6<sup>e</sup> étage, 72000 Le Mans Tél. : 02.43.24.75.74  
Fax. : 02.43.28.70.32



## Atelier 6

### Les partenariats école-justice-police

*« La gestion et la prévention des phénomènes de violence et d'incivilités ne peuvent pas trouver de solution si les enseignants ne forment pas une équipe, si les élèves ne ressentent pas que les enseignants sont solidaires, que les disciplines sont coordonnées, et si l'ensemble des adultes ne fait pas la démonstration qu'être adulte c'est dominer justement ces irritations, ces violences, ces irrespects, ces incivilités ».*

André De Peretti,  
in Revue de psychologie de la motivation,  
n°36, décembre 2003, p. 17

#### **Problématique**

La lutte contre la violence en milieu scolaire ne peut être efficace sans partenariats tissés entre la communauté scolaire et son environnement extra-scolaire. Comment les écoles et les établissements peuvent-ils œuvrer avec les services de Police, de Gendarmerie et de Justice pour la mise en œuvre d'une politique éducative cohérente ?

#### **Intervenants**

Sébastien Colombet est substitut du procureur, chargé des mineurs, au tribunal de grande instance du Mans. Flavien Djurado est commandant à la Police nationale, chargé d'une mission nationale auprès des établissements scolaires. Guy Foucaud est directeur d'établissement de placement éducatif, foyer d'action éducative au Mans (Protection judiciaire de la jeunesse).

#### **Régulation, secrétariat**

Jean-Claude Rouanet, inspecteur d'académie de la Sarthe

Manuel Guiet, inspecteur de l'éducation nationale, circonscription La Flèche *(avec la collaboration de Laurence Clabault, proviseure-adjointe, lycée Touchard, Le Mans)*

---

#### **Introduction**

Jean-Claude Rouanet, inspecteur d'académie, rappelle les partenariats engagés de longue date entre les différentes institutions pour concourir au développement de la citoyenneté et de la civilité des enfants et des adolescents. Sébastien Colombet, substitut du procureur chargé des mineurs, précise l'importance du travail en commun déjà conduit et qui facilite le cheminement de l'information et de la communication. Le substitut du Procureur évoque l'importance de plusieurs conventions récentes, l'une concernant la transmission d'informations, l'autre sur l'absentéisme scolaire. L'initiative ne doit pas seulement provenir de la force publique, mais aussi de l'éducation nationale. Et puis, bien sûr, la formation des uns et des autres.

**Illustration 1**  
**Convention départementale relative à la prévention**  
**et à la répression des actes de délinquance en milieu scolaire (extraits)**

**Préambule**

La prévention et la répression des actes de délinquance nécessitent une prise en charge concertée et coordonnée des services de l'Etat. [...] La lutte contre la délinquance en milieu scolaire constitue un objectif prioritaire. Il convient d'améliorer la qualité des liaisons fonctionnelles entre les personnels des administrations signataires.

**Article 1. Objectif**

La convention vise à renforcer la coopération entre les services de l'Etat en vue d'améliorer la sécurité en faisant porter l'action sur la prévention, l'aide aux élèves en difficulté ou en danger, l'aide aux parents et aux adultes de la communauté éducative, le traitement de la délinquance.

**Article 2. Les actions au bénéfice des élèves**

Outre l'enseignement, le système éducatif doit offrir aux enfants la meilleure insertion possible dans la société, et les préparer à l'autonomie et à la responsabilité.

Pour ce faire, les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté constituent la structure de référence pour développer des actions de prévention et d'éducation à la citoyenneté, en s'appuyant sur les partenaires locaux et les services de police et de gendarmerie, en cohérence avec les besoins recensés et le projet d'établissement. A chaque fois que cela sera possible, un magistrat du Parquet sera présent aux CESC des établissements « les plus difficiles » ou regroupant un grand nombre d'élèves.

**Article 3. Traitement de la délinquance**

[...] En application de l'article 40 du Code de procédure pénale, le signalement constitue une obligation pour tout agent public qui acquiert la connaissance d'un crime ou d'un délit dans l'exercice de ses fonctions. Cette information doit être portée sans délai à la connaissance du Procureur de la République. [...]

**L'enquête en milieu scolaire.** Les services de gendarmerie et de police peuvent être amenés à effectuer des interventions en milieu scolaire, notamment dans le cadre d'une procédure de flagrant délit. Dans tous les cas, cette intervention n'aura lieu qu'après attache préalable et systématique avec les chefs d'établissement concernés, qui suggéreront les modalités les plus adaptées à la spécificité de l'établissement. [...]

**Article 4. La protection des personnels**

L'article 11 du statut général des fonctionnaires prévoit que ces derniers bénéficient d'une protection organisée par la collectivité publique dont ils dépendent, conformément aux règles fixées par le Code pénal. Ils doivent être ainsi protégés contre les violences, menaces, injures, voies de fait, diffamations ou outrages dont ils pourraient être victimes dans l'exercice ou à l'occasion de leur mission. [...]

Le Mans, 11 juillet 2007

Le procureur de la République

L'inspecteur d'académie de la Sarthe

Le directeur départemental de la Protection judiciaire de la jeunesse

**Violences des mineurs. Un constat départemental**

Patrick Jégou, commandant de Police, représentant la brigade des mineurs au Mans, explique la nature du travail conduit par les cinq fonctionnaires qui constituent son équipe au commissariat du Mans. Il donne des informations sur le nombre et la nature des plaintes déposées en 2007 : 16 plaintes pour outrage envers les professeurs, 17 pour violences entre élèves, 4 pour intrusion scolaire.

Sébastien Colombet, substitut du procureur chargé des mineurs, souligne la différence entre la réalité de la violence des mineurs, qui n'augmente pas de manière générale dans le département, et la mise en avant de certains débordements, de certaines précocités violentes qu'il faut toutefois, bien que limitées, prendre en compte. Cependant, il faut noter que les plaintes et les procédures autour de l'école primaire sont actuellement nombreuses pour des faits de violences qui n'auraient pas attiré l'attention auparavant.

### Illustration 2

#### Violence des hommes, violence des femmes

##### **Une participante (en plénière)**

Pourquoi se retrouve-t-on, en France, avec près de 95% de criminels de sexe masculin ? La violence a un genre, et il est masculin. C'est dur à entendre, mais c'est une base indéniable. On arrive à bloquer ou à dériver la violence chez les filles, pourquoi n'y arriverait-on pas autant chez les garçons ?

##### **Marie-Christine Loiseau**

Si la violence physique existe, elle est très souvent initiée par la violence verbale. Si on permettait à chacun, homme et femme, de se connecter à ses sentiments, à ses émotions, à être dans la bienveillance et la relation, violence physique et violence verbale seraient bien atténuées. Et qu'est-ce que ce serait bien !

##### **Une participante**

S'il est un domaine où nous ne devons pas réclamer la parité, c'est bien celui-là... Traditionnellement, la violence n'est pas féminine. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de violence chez les femmes, dans leur vécu et leur façon de ressentir, mais socialement, elle est codée comme négative. C'est peut-être d'ailleurs pour ça qu'elle est moins féminine que masculine. Chez les hommes, elle est assimilée à la virilité.

##### **Séverine Bénévaud**

Marie Choquet, médecin épidémiologiste, explique que la violence des filles se rapproche de plus en plus de celle des garçons, voire même la dépasse dans certains cas. Traditionnellement, les garçons avaient une violence plus visible, qui dérangeait davantage, et les filles une violence autodestructrice, dépression, comportements suicidaires, etc. De plus en plus, les filles adoptent des comportements de garçons, avec des phénomènes de bandes.

##### **Sébastien Colombet, substitut du Procureur, chargé des mineurs**

Quand Madame Caillaux a tué le directeur du Figaro en 1914 <sup>(1)</sup>, l'assassin était bien... une femme ! Le regard judiciaire, le regard de la société ne sont pas les mêmes pour les hommes et pour les femmes auteurs de violences. Une agression sexuelle commise par un homme sera beaucoup plus durement condamnée que les mêmes faits perpétrés par une femme. La violence commise sur la voie publique par une jeune fille ne sera pas sanctionnée de la même manière que celle commise par un homme. C'est vrai qu'il y a, parmi l'ensemble des condamnés, 91% d'hommes, mais en réalité, le traitement judiciaire n'est pas le même pour les uns et les autres.

(1) Le 16 mars 1914, Henriette Caillaux, épouse de Joseph Caillaux, député de Mamers, ministre des Finances, ex-président du Conseil, et qui s'apprêtait à le redevenir – ce qui ne fut pas le cas –, tue d'un coup de revolver Gaston Calmette, directeur du Figaro au prétexte qu'elle craignait que le passé sentimental de son couple fût étalé sur la voie publique. Pour en savoir plus : Bredin J.-D. (1980), *Joseph Caillaux*, Hachette.

### **Partenariat, un maître-mot**

« Partenariat » est le maître-mot. Avec la justice, la police, la gendarmerie, et les services sociaux. Il faut non seulement initialiser ce partenariat, mais aussi régulièrement le questionner et l'alimenter. Les adultes ne peuvent se cantonner d'être adultes par intermittence ; sinon, cela induit des réactions parfois difficiles à gérer chez les élèves, les professeurs ne peuvent se cantonner à l'enseignement seulement, et se décharger sur la « vie scolaire » du reste. La nécessité de partager régulièrement des informations entre partenaires a été évoquée.

### **Protéger la jeunesse**

Guy Foucaud, représentant la *Protection judiciaire de la jeunesse*, présente les objectifs de ce service : l'insertion pour les plus de 16 ans, les dispositifs relais pour les moins de 16 ans, le travail éducatif en milieu ouvert ou dans le cadre de placements.

Le Commandant Djurado (Direction nationale de la sécurité publique, Ministère de l'intérieur), explique la mission qui est la sienne. Il s'agit de développer la réflexion sur les constats et les moyens de lutter contre les phénomènes de violence dans les établissements scolaires. Il souligne la précocité et l'intensité de ces phénomènes.

L'engagement de la police dans les établissements permet aux différents correspondants d'intervenir efficacement dans les écoles et les établissements. Pourtant il faut parfois questionner les effets d'une présence trop systématique de la police qui pourrait décrédibiliser l'autorité des enseignants et du chef d'établissement.

**Le concept de « prévention situationnelle » peut s'appliquer au cadre scolaire : la présence physique des adultes, personnels de direction, surveillants et enseignants sur les cours de récréation est fondamentale pour limiter l'émergence de « caïds ».**

**Illustration 3**  
**Prévention des conduites à risques**  
**La Police nationale à la rencontre des élèves**

L'unité de prévention des conduites à risques à laquelle est rattaché le commandant Djurado est nouvelle. Passionné et maîtrisant particulièrement son sujet pour avoir rencontré des policiers des différents pays européens, le commandant Djurado propose une « prévention active opérationnelle » qui doit s'appuyer sur tous les partenaires de la sphère sociale : « *Quand on dit aux jeunes qu'il ne faut pas fumer, on ne fait pas de l'information sur le cancer que les médecins font mieux que nous ; on explique ce que la cigarette peut apporter dans un établissement scolaire* ». Et là, ménageant son effet, il demande : « *Savez-vous ce que le tabac représente financièrement dans un lycée ?* ». Avouant qu'on ne s'est jamais posé la question, on découvre ce chiffre : « *120 000 à 150 000 euros par an !* ». C'est globalement ce que les lycéens dépenseront dans un établissement de taille moyenne, pour acheter leurs cigarettes, chaque année. Cela représente beaucoup d'argent et en terme de sécurité publique, le policier se demande aussitôt comment peuvent faire certains jeunes pour disposer de l'argent leur permettant d'acheter ce produit, par ailleurs en vente légale. « *Cela peut impliquer un besoin d'argent, provoquant des phénomènes de vols ou de racket ou même de trafics* ». Évidemment, ce qui est vrai pour le tabac, l'est davantage pour toutes les substances illicites. Les policiers souhaitent travailler avec les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté des établissements. Ils veulent créer les conditions d'une réflexion et d'une prise de conscience chez les jeunes, les professeurs et les parents. « *Un vrai travail de prévention devrait se faire sur 6 à 8 mois avec les adultes. Il faut ensuite une continuité dans la prévention* » explique le commandant Djurado. On ne peut pas apporter les mêmes réponses que celles qui avaient cours il y a cinquante ans dans les écoles.

Partisan de la prévention, le commandant Djurado cite volontiers des exemples tirés des pays anglo-saxons et particulièrement du Canada.

La Police nationale met à disposition des collèges et des lycées un camion-podium pour aller à la rencontre des collégiens et des lycéens, susciter des échanges et des débats.

**Contacts** : Direction centrale de la Sécurité Publique, 4 rue Cambacérès, 75008 – Paris

[flavien.djurado@interieur.gouv.fr](mailto:flavien.djurado@interieur.gouv.fr)

Direction départementale de la Sécurité publique, Commissariat central, 6 rue Coëffort - Le Mans

[patrick.jegou@sp.mel72.si.mi](mailto:patrick.jegou@sp.mel72.si.mi)



## Echanges et débats

### *Un participant*

— *Pourquoi le partenariat école-justice-police est-il plus avancé en secteur rural qu'en ville ? Comment y remédier ?*

Eléments de réponse des intervenants : il est nécessaire, en premier lieu, de mieux se connaître pour coopérer. Les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) des collèges et lycées peuvent être une base efficace d'échanges pour définir et maintenir les partenariats.

### *Un chef d'établissement*

— *Il est nécessaire de préciser et de faire connaître les rôles de chacun. Les actions de prévention et d'information doivent être régulières.*

### *Bernard Defrance*

— *Les conséquences « pénales » ont souvent une origine « civile ». Il serait nécessaire, pour développer le sens de la justice chez les jeunes, de penser une instance qui puisse les défendre des atteintes multiples au droit dont ils peuvent être victimes.*

### *Un participant*

— *Il est nécessaire de former les personnels de l'éducation nationale aux questions de droit ; certains élèves sont, eux, très bien renseignés.*

Un personnel de direction, en formation initiale, confirme que cet aspect n'est pas assez développé dans le cursus de formation qu'il suit.

Une discussion s'installe autour de la question des auditions d'élèves et des fouilles qui peuvent être conduites. Un rappel régulier des règles et du rôle de chacun est nécessaire. Les droits et obligations des adultes et des enfants doivent être clairement définis et institués.

La cohérence et l'unité sont indispensables : la séparation qui existe parfois, dans les établissements, entre la « vie scolaire » (conseillers principaux d'éducation, surveillants) et les professeurs peut devenir un facteur d'émergence de comportements violents. Là aussi, seul un partenariat visible permet de « reconquérir le terrain ».

## En conclusion

La lutte contre la violence en milieu scolaire ne peut être efficace sans partenariats tissés entre la communauté scolaire et son environnement extra-scolaire. La convention départementale du 11 juillet 2007 relative à la prévention et à la répression des actes de délinquance en milieu scolaire (*cf. illustration 1, p. 104*) constitue le cadre à partir duquel nombre d'actions concertées doivent pouvoir se tenir. ■

### ► Pour aller plus loin

Protection du milieu scolaire, Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, circulaire n°2006-197 du 30-11-2006, BO n°45 du 7-12-2006

Note de service n° 2004-205 du 12 novembre 2004 relative à l'éducation à la citoyenneté : parcours civiques.

Guide d'aide au diagnostic de sécurité en milieu scolaire : outil mis à disposition des établissements scolaires et de leurs partenaires de proximité. Protocole d'accord éducation nationale/ intérieur en date du 4 octobre 2004.



## Atelier 7

### Quelle éducation à la citoyenneté ?

*« Dans chaque établissement scolaire, le CESC prépare un plan de prévention de la violence qui est ensuite adopté par le conseil d'administration. [...] Les actions éducatives visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, qu'elles soient liées à la protection de l'enfance, aux actes à caractère raciste ou antisémite, aux comportements sexistes et homophobes, aux violences sexuelles ou encore aux pratiques de bizutage doivent y trouver toute leur place. »*

Circulaire 2006-197 du 30-11-2006  
Bulletin officiel de l'éducation nationale

#### **Problématique**

Dans chaque établissement du second degré, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté a pour finalité de préparer les élèves à la vie en société, à la construction d'attitudes et de comportements responsables. Comment aborder la prévention de la violence dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté ?

#### **Intervenants**

Claudine Cartereau est assistante sociale scolaire

Stéphane Girard est principal du collège Ariste-Jacques Trouvé-Chauvel, à La Suze.

#### **Régulation, secrétariat**

Catherine Toutin, infirmière conseillère technique, inspection académique Sarthe.

Marie-Paule Brière, médecin conseillère technique, inspection académique Sarthe.

---

*Dans chaque établissement du second degré, le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) a pour but de préparer les élèves à la vie en société, à la construction d'attitudes et de comportements responsables. Comment aborder la prévention de la violence dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté ? Quelles actions mettre en place, y a-t-il des préalables ? Comment les impulser ? Comment mobiliser les acteurs ? Comment évaluer ces actions ?*

**En introduction**, les intervenants font part de leur expérience :

Claudine Cartereau, assistante sociale scolaire, relate un atelier mis en place au collège Pierre de Ronsard de La Chartre-sur-le-Loir, avec des élèves de 6<sup>ème</sup>, et faisant appel aux compétences psychosociales. En deux ans, il a permis d'améliorer le climat et les relations entre élèves.

#### **Le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)**

Il contribue à la citoyenneté ; il prépare le plan de prévention de la violence ; il propose des actions pour aider les parents en difficultés et lutter contre l'exclusion ; il définit un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des conduites à risques. Le CESC constitue une instance de réflexion, d'observation et de veille qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière de prévention, d'éducation à la citoyenneté et à la santé. Il est intégré au projet d'établissement. Cette démarche globale et fédératrice permet de donner plus de cohérence et de lisibilité à la politique de l'établissement.

Deux axes se rattachent plus particulièrement la thématique de cette journée :

- *le plan prévention violence*, dont l'objectif est d'assurer l'interface entre les établissements scolaires et les dispositifs locaux existants en matière de sécurité et de coopération pour la prévention de la délinquance ;
- *l'éducation citoyenne*.

#### **Illustration 1**

##### **Prévention de la violence**

Conformément aux dispositions prévues dans la circulaire n° 2006-125 du 16 août 2006 relative à la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire, le CESC prépare, dans chaque établissement scolaire, un plan de prévention de la violence qui est ensuite adopté par le conseil d'administration. Il assure l'interface entre l'établissement scolaire et les dispositifs locaux existants en matière de sécurité et de coopération pour la prévention et la lutte contre la délinquance, notamment les conseils locaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD).

Le CESC concourt à l'élaboration du diagnostic de sécurité, qui vise à fournir les éléments d'information et de réflexion dans l'établissement scolaire pour prévenir des situations de violence, assurer le suivi des événements et organiser, le cas échéant, l'appui et l'aide aux victimes.

À partir de ce constat, le CESC propose la stratégie à mettre en œuvre, les actions à engager au sein de l'établissement et les modalités d'évaluation.

Les actions éducatives visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, qu'elles soient liées à la protection de l'enfance, aux actes à caractère raciste ou antisémite, aux comportements sexistes et homophobes, aux violences sexuelles ou encore aux pratiques de bizutage doivent y trouver toute leur place.

Le CESC assure l'interface entre l'établissement scolaire et les dispositifs locaux existants en matière de sécurité et de coopération pour la prévention et la lutte contre la délinquance, notamment les conseils locaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD), selon les dispositions prévues dans la circulaire n° 2006-125 du 16 août 2006 relative à la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire.

Source : circulaire 2006-197 du 30-11-2006, Bulletin officiel de l'éducation nationale

#### **Illustration 2**

##### **L'acquisition des compétences sociales et civiques**

Déclinée à tous les niveaux de la scolarité dans le cadre des contenus disciplinaires, elle constitue l'un des piliers du *Socle commun de connaissances et de compétences* défini dans le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

Le CESC doit ainsi viser à mieux préparer les élèves à l'apprentissage de la vie en société, à la construction d'attitudes et de comportements responsables vis-à-vis de soi, des autres et de l'environnement. Il est une instance qui fédère des démarches et différents types d'actions, coordonne leurs apports spécifiques et complémentaires pour une approche transversale de la citoyenneté. Il assure la préparation de leur mise en œuvre et la construction des partenariats nécessaires. Le CESC permet de mettre en cohérence différents dispositifs, visant tous un même objectif : préparer les élèves à agir, à vivre ensemble, dans le respect de l'égalité entre les femmes et les hommes, à opérer des choix et à exercer leur citoyenneté.

C'est dans cette continuité éducative que doit être engagée une démarche permettant aux élèves de développer des comportements de responsabilité individuelle et sociale. Ainsi seront appréhendés, de manière globale, les parcours civiques, la formation aux premiers secours, l'éducation à la sécurité routière, à l'environnement pour un développement durable, à la défense et l'éducation à la sécurité et aux risques.

Afin de contribuer le plus efficacement possible à la construction de la citoyenneté des élèves, ces modalités d'action devront s'articuler avec les enseignements et les différents prolongements de la vie scolaire : association sportive, foyer socio-éducatif, maison des lycéens...

Source : circulaire 2006-197 du 30-11-2006, Bulletin officiel de l'éducation nationale

Stéphane Girard, principal du collège A.-J. Trouvé-Chauvel de La Suze-sur-Sarthe, témoigne de son expérience de chef d'établissement. Il nous présente un travail mené par des élèves de 5<sup>ème</sup> et quelques élèves d'Unité pédagogique d'intégration, pour la réalisation d'un Cd-rom sur les boissons alcoolisées. Cette action mise en place dans le cadre des *itinéraires de découverte* a permis aux élèves de s'investir en prenant des initiatives pour la mener à bien. Ce vécu a permis d'apporter une plus value dans les relations enseignants/élèves au sein des cours, favorisant un climat plus propice aux apprentissages.

### **Comment mobiliser les acteurs ?**

Le rôle de pilotage du chef d'établissement est déterminant dans la mobilisation des équipes. En ce qui concerne les enseignants, le chef d'établissement pourra s'appuyer sur les professeurs principaux qui représentent à peu près la moitié de l'effectif. La nécessité de dégager du temps de concertation, et l'intérêt de moments de regroupement qui permettent de fédérer le groupe sont soulignés. La communication et la concertation sont des éléments indispensables à la mise en œuvre d'un projet dans le cadre du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

### **Un certain nombre de préalables nécessaires**

La prévention de la violence ne peut être abordée sans une réflexion sur le climat scolaire : la qualité des conditions d'accueil et de travail des élèves et des adultes, la qualité des relations entre adultes et élèves (confiance réciproque) et l'accueil des parents au sein de l'établissement. Il est important de se mettre d'accord sur des valeurs partagées, des règles applicables et communes (règlement intérieur) et lisibles pour tous (adultes, élèves) et de mener une réflexion sur les pratiques quotidiennes au sein de l'établissement. La construction des règles de vie doit bien sûr s'appuyer sur le règlement intérieur.

#### **Illustration 3**

##### **CESC. Du diagnostic partagé au plan d'actions**

C'est à partir du diagnostic partagé et des objectifs spécifiques retenus, que le CESC met en place un programme d'actions cohérentes, qui s'inscrivent dans la durée et dans le parcours des élèves. Il fédère toutes les actions menées au sein de l'établissement, ainsi que celles des partenaires. Il vise à établir des liens entre ces actions, le contenu des enseignements et la vie scolaire. Ce programme est intégré au projet d'établissement et présenté au conseil d'administration. Il doit faire l'objet d'un débat au conseil de la vie lycéenne. Pour que ces actions s'inscrivent au mieux dans la dynamique de l'établissement et puissent avoir un réel impact, la plus grande place sera faite à une participation active de tous les membres de la communauté éducative. Il importe en particulier de solliciter la participation des élèves afin de développer leur autonomie, leur prise d'initiative et leur responsabilisation pour une réelle éducation à la citoyenneté. De même, l'information de tous les parents sera entreprise très en amont des actions programmées.

En fonction des besoins, le CESC peut envisager un plan de formation des personnels ou une formation locale pour mener à bien son projet.

Source : Circulaire n°2006-117 du 30-11-2006, Bulletin officiel de l'éducation nationale

### **De l'analyse des besoins au plan d'actions**

Les participants insistent sur le rôle des *cellules de veille* <sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup>, des temps de concertation pour faire émerger les besoins des élèves et recueillir leur parole. La mise en place de rencontres régulières entre les membres de la communauté scolaire, élèves et adultes, facilite le recensement des questions que se posent les élèves, les personnels éducatifs et les parents pour repérer les problématiques spécifiques à l'établissement. Le travail en réseau avec les différents partenaires facilite l'ouverture sur l'extérieur. Néanmoins le projet doit être piloté par le chef d'établissement.

L'objectif est de favoriser la prise d'initiatives des élèves, leur autonomie, et de les responsabiliser. Il faut que les personnels et les partenaires soient réunis par des objectifs communs, mais chacun doit être bien repéré dans ses missions et reste expert dans son domaine de compétence. La communication régulière au sein de l'établissement va favoriser l'adhésion des membres, une meilleure lisibilité des projets et permettre d'harmoniser les divergences d'intérêts qui peuvent émerger.

L'acquisition des compétences sociales et civiques constitue un des piliers du *socle commun de connaissances et de compétences*. Ainsi, en s'appuyant sur les programmes, les actions peuvent être menées de façon cohérente et s'inscrire dans le projet d'établissement.

Un certain nombre de freins ont été notés : la rotation parfois accélérée des personnels dans certains établissements, qui ne favorise pas la pérennité des projets ; les difficultés à mobiliser les enseignants ; le déficit de formation initiale et continue des enseignants, en particulier dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

### **En conclusion**

Un travail avec la communauté éducative sur le climat, la vie dans l'établissement, est incontournable, chaque membre doit s'accorder sur des valeurs fondamentales qui doivent être acceptées et respectées par tous. Le CESC, intégré au projet d'établissement, impulsé par le chef d'établissement, est un outil au service des apprentissages qui permet une démarche globale et cohérente. Il renforce le rôle éducatif dans chaque établissement, et contribue à prévenir la violence. ■

(1) *Mise en œuvre de la veille éducative*, lettre du 21-01-2002, BO n°8 du 21-02-2002

(2) *Cellule de veille, de prévention et de suivi*, circulaire départementale, cabinet IA, n°229, le 28-11-2005

#### **► Pour aller plus loin**

Protection du milieu scolaire, Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, circulaire n°2006-197 du 30-11-2006, BO n°45 du 7-12-2006

Note de service n° 2004-205 du 12 novembre 2004 relative à l'éducation à la citoyenneté : parcours civiques.

Guide d'aide au diagnostic de sécurité en milieu scolaire : outil mis à disposition des établissements scolaires et de leurs partenaires de proximité. Protocole d'accord éducation nationale/ intérieur en date du 4 octobre 2004.

Circulaire n° 2004-163 du 13 septembre 2004 relative aux mesures visant à prévenir, signaler les actes à caractère raciste ou antisémite en milieu scolaire et sanctionner les infractions.

Circulaires n° 97-175 du 26 août 1997 relative aux instructions concernant les violences sexuelles, et n° 2001-044 du 15 mars 2001 relative à la lutte contre les violences sexuelles.

Circulaire n° 97-199 du 12 septembre 1998 et suivantes relatives aux instructions concernant le bizutage.

**BONUS ET  
COMPLEMENTS**





## Histoire de la violence éducative

### *La violence éducative est-elle un phénomène naturel ?*

#### Observatoire de la violence éducative

<http://www.oveo.org>

-Mars 2008 (extraits)-

[...] A partir des civilisations les plus anciennes dont on peut avoir des témoignages écrits, la pratique de la violence éducative est devenue universelle. De Sumer à l'Égypte (« *Les oreilles de l'enfant sont sur son dos* », dit une Sagesse égyptienne) et à la Chine (« *Si tu aimes ton fils, donne-lui le fouet, si tu ne l'aimes pas, donne-lui des sucreries* »), de l'Inde antique à l'Amérique précolombienne, d'Athènes à Rome, on a frappé les enfants. [...]

#### Civilisation grecque et civilisation latine

Platon (427-347 av. J.-C) et Aristote (384-322 av. J.-C) témoignent de l'utilisation des châtiments corporels en Grèce à l'égard des enfants. Mais Platon a développé à la fois ou successivement deux opinions contraires sur les châtiments. Dans *La République*, où il présente une société idéale, il écrit : « *Formez vos enfants dans leurs études non par la contrainte, mais par des jeux, et vous pourrez mieux observer leurs résultats naturels.* » En revanche, dans *Les Lois*, il développe une idée contraire : « *De tous les animaux, l'enfant est le plus incontrôlable car la source de la raison en lui n'est pas encore réglée ; il est le plus insoumis des animaux. Quand il quitte les mains des mères et des nourrices, il doit être contrôlé par des enseignants, peu importe ce qu'ils enseignent et par des études. Mais il est aussi un esclave et à cet égard n'importe quel citoyen d'honneur qui croise son chemin peut le punir, qu'il soit son professeur privé ou son instructeur, s'il fait quelque chose qui ne convient pas.* »

[...] A Rome, le pater familias avait sur toute sa famille, c'est-à-dire sa femme, ses enfants, ses esclaves, droit d'autorité judiciaire. Il pouvait donc, et même devait, si nécessaire, les châtier, les emprisonner, les vendre, les condamner aux travaux forcés, et même les exécuter. [...]

Plutarque, à peu près à la même époque (46-120), dénonce également les châtiments corporels dans l'éducation pour les mêmes raisons que Quintilien. Il n'évoque pas la douleur physique, mais plutôt l'indignité d'un châtiment propre aux esclaves. Il préconise plutôt l'éloge et la réprimande. Et, dans la

*Vie de Caton*, il fait l'éloge de Caton qui préfère apprendre lui-même à lire à son fils plutôt que de courir le risque de voir l'esclave chargé de l'éduquer lui tirer les oreilles (Plutarque, *Vie des hommes illustres*). Mais on ignore totalement si Quintilien et Plutarque ont eu la moindre influence sur les éducateurs de l'Antiquité.

#### Christianisme et châtiments corporels

Malgré toutes les paroles de Jésus qui présente les enfants comme des modèles et qui insiste sur l'amour et le respect dûs aux enfants, malgré tous ses propos sur le pardon et la réciprocité, malgré la parabole de l'enfant prodigue où l'on voit le père ne faire aucun reproche à son fils qui a dilapidé l'héritage, l'accueillir avec joie et organiser un banquet pour fêter son retour, force est de constater que cette attitude nouvelle à l'égard des enfants ne semble guère avoir été mise en pratique dans la chrétienté. Bien au contraire, les écoles chrétiennes ont été des lieux où les enfants ont été souvent épouvantablement battus. [...]

#### Moyen-âge

Malgré les affirmations de certains historiens qui voient le Moyen Âge comme une période exemplaire, de nombreux textes et documents iconographiques témoignent de la fréquence de l'usage des verges, férules et martinets dans les écoles. Il est vrai qu'au XIII<sup>e</sup> siècle, au nord de la France, « *l'enfant peut en appeler aux tribunaux contre la sévérité excessive du père* » si le père, par ses mauvais traitements, a mis sa vie en danger, lui a brisé ou mutilé un membre. Mais, d'une part, on voit que le père devait aller très loin dans la violence pour que l'enfant puisse faire appel ; d'autre part, on ne voit pas comment des enfants pouvaient avoir l'idée de faire appel avant d'être au moins adolescents ; et enfin, en cas d'appel, si le père était reconnu coupable, il n'était condamné à payer qu'une amende. A la même époque, dans le sud de la France où le droit romain était appliqué, le père pouvait encore tuer son enfant sans grand dommage pour lui.

Le poète italien Antonio Pucci (1309-1388), contemporain de Pétrarque, recommande des châtiments progressifs selon l'âge et sans doute selon les habitudes du temps : « *Quand le petit enfant fait des bêtises, corrige-le avec les verges et les paroles ; quand il aura passé sept ans, alors, emploie le fouet et la ceinture de cuir. Et quand il aura plus de quinze ans, emploie le bâton et donne-lui des coups jusqu'à ce qu'il demande pardon* ». [...]

« *C'était une société*, a dit l'historien Philippe Ariès en parlant du Moyen-âge, *qui n'a jamais aimé les enfants* ».

### Renaissance

En Italie, au moment de la Renaissance italienne, fin XVe-début XVIe, plusieurs théoriciens de l'éducation, Pietro Paolo Vergerio (1340-1420), Vittorino da Feltre (1378-1446), Battista Guarino (1374-1460), tiennent davantage compte de la nature des enfants et, s'inspirant souvent de Quintilien et Plutarque, préconisent des méthodes d'éducation plus douces (récompenses, encouragements, émulation), même s'ils ne renoncent pas entièrement aux châtiments corporels.

Le grand humaniste Erasme (1466-1536) considère que, lorsque le maître châtie l'enfant, la faute ne doit pas être attribuée à l'enfant mais à la paresse et à l'incompétence du maître. Des écoles de son temps, il écrit : « *On ne dirait pas que c'est une école, mais une salle de torture : on n'y entend que crépitements de fêrures, sifflements de verges, cris et sanglots, menaces épouvantables* ». Erasme est le premier à souligner le plaisir sadique que le maître peut éprouver à battre l'enfant. [...] La réprimande elle-même ne doit être proférée qu'avec mesure car « *la médecine constamment répétée perd de sa force. Quant aux élèves qui ne sont sensibles à aucun autre argument, il ne faut pas non plus les frapper mais les exclure de l'école. Mieux vaut pour eux qu'ils deviennent des travailleurs manuels* ». [...] En France, Montaigne (1533-1592) qui, lui-même, avait été élevé par son père avec beaucoup de douceur, mais qui avait vu ensuite, au Collège de Guyenne, se déchaîner la violence des maîtres, a fait, au chapitre XXVI du livre I des *Essais*, un plaidoyer vibrant pour une éducation menée "non comme il se fait" mais avec une "sévère douceur". Il déplore qu'au lieu d'inviter les enfants à l'étude, « *on ne leur présente à la vérité que horreur et cruauté. Ôtez-moi la violence et la force : il n'est rien à mon avis qui abâtardisse et étourdisse si fort une nature bien née. Si vous avez envie qu'il craigne la honte et le châtiment, ne l'y endurcissez*

*pas*. » Il recommande d'endurcir l'enfant et de le préparer à affronter les éléments et une vie difficile, mais il critique la « police » de la plupart des collèves et pense qu'on se serait trompé « *moins dommageablement en inclinant vers l'indulgence. C'est une vraie geôle de jeunesse captive. On la rend débauchée, (en) la punissant avant qu'elle le soit*. » Celui qui arrive dans ces collèves n'entend « *que cris d'enfants suppliciés et de maîtres enivrés en leur colère. Quelle manière d'éveiller l'appétit envers leur leçon, à ces tendres âmes et craintives, que de les y guider d'une trogne effroyable, les mains armées de fouets. Inique et pernicieuse forme !* »

### La Réforme

La Renaissance, en publiant les textes de l'Antiquité latine, et notamment Quintilien et Plutarque, a sans doute encouragé Erasme et Montaigne à exprimer leur dégoût des châtiments corporels. Mais au même moment, le retour à la Bible provoqué par la Réforme protestante, a réactualisé les proverbes bibliques cités plus haut, qui étaient à peu près les seuls textes de la Bible sur l'éducation des enfants et qui, eux, concernaient non seulement les maîtres mais aussi les parents. Ainsi, Luther (1483-1546) reprend le proverbe biblique cité ci-dessus : « *Celui qui ménage les verges hait son fils, mais celui qui l'aime le corrige de bonne heure* » [...]

Même le théologien tchèque Comenius (1592-1670) qui donne aux enseignants des conseils de modération (« *Un jardinier ne porte pas le couteau d'émondage sur les plantes immatures. Un musicien ne frappe pas sa lyre à coups de poing ou à coups de bâton, ni ne la jette contre un mur !* ») pense pourtant que les coups, s'ils n'agissent pas sur l'élève puni, agissent au moins sur les autres comme un stimulus en leur inspirant la crainte. Et il préconise l'humiliation publique pour l'élève lent à apprendre. Il a fallu attendre le théologien luthérien allemand Auguste Francke (1663-1727) pour voir énoncer par un protestant des conseils qui, sans les interdire, tendent à réduire au maximum les châtiments corporels dans l'enseignement. « *Grâce à l'amitié, un élève progresse davantage que sous tes coups et d'éternelles gronderies*. » Le maître ne doit pas, par impatience traiter les enfants « *de bœufs, d'ânes, de porcs, de chiens, de bêtes, d'imbéciles, de canailles, de porchers, etc. et encore moins d'enfants du diable* ». [...]

### L'enseignement catholique

Contrairement aux réformateurs protestants, les éducateurs catholiques, à partir du XVIe siècle, ne semblent pas s'être inspirés des proverbes bibliques

recommandant l'usage des châtiments corporels. Les principaux ordres consacrés à l'éducation (Jésuites, Oratoriens, Frères des écoles chrétiennes) recommandent de n'utiliser les punitions corporelles que comme un pis aller et de les éviter autant que possible. Ainsi, les Jésuites qui commencent à ouvrir des écoles en 1556, acceptent le châtimement corporel, mais insistent sur le fait que tout châtimement doit être conduit dans un esprit de douceur. [...] Reste que, dans la plupart des écoles religieuses, les châtiments corporels ont continué à être utilisés. [...]

Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), fondateur en 1680 de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, canonisé par l'Église catholique pour son oeuvre d'éducateur et proclamé patron des éducateurs en 1951, a édicté dans sa *Conduite des écoles* (1717) des règles rigoureuses visant à limiter au maximum l'utilisation des châtiments corporels. Ainsi, les Frères ne devront punir que très rarement les élèves et même, autant que possible, s'en abstenir. Ils ne devront jamais punir qu'avec une grande modération et jamais en état de colère. Ils ne devront pas qualifier leurs élèves d'épithètes ou de noms insultants. Ni leur tirer les oreilles, les cheveux ou le nez, ou encore les frapper de la main, du pied ou au moyen d'un bâton, ni les pousser. Et le châtimement corporel ne devra être employé que lorsque tous les autres moyens de correction auront échoué. D'autre part, seule doit être punie l'obstination dans la mauvaise conduite et jamais la difficulté à apprendre ou l'étourderie.

Néanmoins, toute punition corporelle n'est pas exclue puisqu'il conseille de ne frapper qu'avec modération et discernement : « *Il faut frapper, dit-il, dans la main gauche, surtout à ceux qui écrivent, afin de ne pas appesantir la main droite, ce qui serait un grand obstacle à l'écriture.* »

C'est seulement un peu moins d'un siècle après la première publication de la *Conduite des écoles*, dans sa réédition datée de 1811, que les châtiments corporels ont été exclus de la liste des punitions autorisées. Ce livre a été réédité neuf fois entre 1811 et 1907, et c'est seulement en 1870 que les punitions corporelles y ont été présentées comme « intolérables ».

[...] Ces réserves des éducateurs catholiques témoignent d'une certaine prise de conscience et d'un certain souci de ménager les enfants, mais tout montre que, dans la réalité de leur emploi, les châtiments corporels ne peuvent pas se limiter à un usage « modéré » ou « raisonnable ». La pratique même de ces châtiments porte à des excès de toutes sortes.

### **Le châtimement corporel dans la famille**

C'est vers le XVIIe siècle que l'on commence à trouver des écrits concernant le châtimement corporel infligé non pas par les maîtres mais par les parents. [...] Sous Louis XIV, d'après François Bluche, auteur d'une *Vie quotidienne au temps de Louis XIV* (Hachette), deux axiomes justifient la répression pédagogique : « *Un père doit châtier ses enfants* » et « *Un maître châtie ses écoliers* ».

### **Fénelon**

Mais Fénelon, évêque de Cambrai et précepteur du Duc de Bourgogne, expose dans son *Traité de l'éducation des filles* (1689) une conception de l'éducation qui considère que le naturel de certains enfants exige des corrections, cherche à les limiter le plus possible et insiste sur la nécessité d'une relation confiante et gaie entre le maître et ses élèves. Le comportement pédagogique qu'il suggère est assez nouveau :

*« Il faut toujours commencer par une conduite ouverte, gaie, et familière sans bassesse, qui vous donne moyen de voir agir les enfants dans leur état naturel, et de les connaître à fond. [...] Il faut toujours faire entendre distinctement aux enfants à quoi se réduit tout ce qu'on leur demande, et moyennant quoi on sera content d'eux ; car il faut que la joie et la confiance soient leur disposition ordinaire: autrement on obscurcit leur esprit, on abat leur courage ; s'ils sont vifs, on les irrite ; s'ils sont mous, on les rend stupides.*

*Pour les châtiments, la peine doit être aussi légère qu'il est possible, mais accompagnée de toutes les circonstances qui peuvent piquer l'enfant de honte et de remords : par exemple, montrez-lui tout ce que vous avez fait pour éviter cette extrémité; paraissez-lui en affligé; parlez devant lui, avec d'autres personnes, du malheur de ceux qui manquent de raison et d'honneur jusqu'à se faire châtier; retranchez les marques d'amitié ordinaires, jusqu'à ce que vous voyiez qu'il ait besoin de consolation; rendez ce châtimement public ou secret, selon que vous jugerez qu'il sera plus utile à l'enfant, ou de lui causer une grande honte, ou de lui montrer qu'on la lui épargne; réservez cette honte publique pour servir de dernier remède; servez-vous quelquefois d'une personne raisonnable qui console l'enfant, qui lui dise ce que vous ne devez pas alors lui dire vous-même, qui le guérisse de la mauvaise honte, qui le dispose à revenir à vous, et auquel l'enfant, dans son émotion, puisse ouvrir son coeur plus librement qu'il n'oserait le faire devant vous. »*

### **Rousseau**

[...] Pour Jean-Jacques Rousseau, dans *Émile ou de l'Éducation*, « *il ne faut jamais infliger aux enfants le châtimement comme châtimement, mais il doit toujours*

*leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action* ». Mais dans une note du même chapitre, il écrit : « *On ne doit jamais souffrir qu'un enfant se joue aux grandes personnes comme avec ses inférieurs, ni même comme avec ses égaux. S'il osait frapper sérieusement quelqu'un, fût-ce son laquais, fût-ce le bourreau, faites qu'on lui rende toujours ses coups avec usure et de manière à lui ôter l'envie d'y revenir. J'ai vu d'imprudentes gouvernantes animer la mutinerie d'un enfant, l'exciter à battre, s'en laisser battre elles-mêmes, et rire de ses faibles coups, sans songer qu'ils étaient autant de meurtres dans l'intention du petit furieux, et que celui qui veut battre étant jeune, voudra tuer étant grand* ».

[...] Rousseau a influencé de nombreux théoriciens de la pédagogie, comme Pestalozzi, Friedrich Froebel, Maria Montessori, qui ont préconisé une éducation respectant de mieux en mieux les besoins de l'enfant.

Dès la fin du XVIIIe siècle, Bernardin de Saint-Pierre, auteur de *Paul et Virginie* et disciple de Rousseau, s'indigne de la violence des châtiments corporels pratiqués dans les écoles souvent à la demande des parents et en donne, pour la première fois peut-être, la vraie raison : « *Nos paysans sont souvent barbares et c'est leur éducation qui en est la cause. Souvent ils assomment de coups leurs ânes, leurs chevaux, leurs chiens et quelquefois leurs femmes, parce qu'on les a traités de même dans leur enfance. Les pères et les mères, trompés par des maximes prétendues religieuses, recommandent soigneusement dans les écoles qu'on corrige leurs enfants, c'est-à-dire qu'on les élève comme on les a élevés eux-mêmes.* » Début des interdictions et violence éducative dans les écoles et les familles.

De la fin du XVIIIe siècle à la fin du XIXe, se produisent une série d'interdictions des punitions corporelles dans les écoles. En 1793, la Pologne est le premier pays à les interdire officiellement, probablement sous l'influence des idées de Rousseau. En 1834, en France, Guizot promulgue un statut de l'Université dont l'article 29 affirme : « *Les élèves ne pourront jamais être frappés* ». Et en 1887, un règlement précise qu'« *il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel* ». Mais ces interdictions n'ont qu'une portée limitée. [...]

Sur ce qui se passait dans les classes pendant le XIXe siècle, nous avons deux types de témoignages. Les premiers sont les procès d'enseignants, dans les cas les plus extrêmes où un

maître a blessé ou tué un élève. Mais ces procès produisent rarement une prise de conscience. On se contente le plus souvent de dénoncer l'accusé comme un monstre ce qui évite de remettre en cause la pratique courante, à peine plus modérée, des autres instituteurs. Les seconds sont les témoignages littéraires romancés ou autobiographiques qui se multiplient au cours du XIXe siècle.

Ainsi Balzac, dans son roman *Louis Lambert* (1832), évoque « *le supplice semblable au trajet du Palais à la Grève* » (du Palais de Justice au lieu de l'exécution) « *de l'écolier s'apprêtant à recevoir la fêrule* ». Alphonse Daudet, lui, évoque dans *Numa Roumestan* (1881) la punition consistant à « *balayer à coups de langue le carreau fraîchement arrosé, sa poussière devenue boue et souillant, mettant à vif le palais tendre des coupables* ».

De même, les romans pour enfants de la comtesse de Ségur présentent fréquemment des scènes de punitions corporelles. Mais l'attitude de la comtesse, qui avait elle-même été violemment frappée par sa belle-mère, est équivoque et ses romans ne sont que partiellement la dénonciation de cette méthode d'éducation. Mais en général, ces romans mettent en cause les maîtres d'école (par exemple celui de *David Copperfield*, 1849), une marâtre (comme celle du *Bon Petit Diable*, 1865), un bedeau de paroisse comme dans *Olivier Twist* (1838) ou des parents d'adoption (les Thénardier pour Cosette).

[...] Dans *L'enfant* (1879), Jules Vallès révèle le caractère habituel de la violence éducative (il est battu tous les jours par sa mère, quoi qu'il ait fait) mais aussi la manière dont l'enfant est persuadé que ce traitement est normal et bénéfique. Il trouve même que ses petits voisins, moins frappés que lui, sont moins bien élevés. De plus, on voit dans ce roman pour la première fois une enfant battue à mort par son propre père.

En 1860, un médecin légiste, Ambroise Tardieu, dans un rapport sur trente-deux cas de sévices exercés sur des enfants le plus souvent par leurs propres parents, révèle le terrible système de négation qui tend à faire ignorer une telle réalité. En effet, il montre que les médecins praticiens préfèrent nier la réalité de ce qu'ils observent, les enfants eux-mêmes nient ce qu'ils ont subi pour protéger leurs parents, et les parents, bien sûr, affirment qu'ils ne font qu'exercer leurs droits parentaux de correction sur des enfants qui ont bien mérité ce qu'ils ont subi. ■



## Convention internationale des droits de l'enfant (*extraits*)

- 20 novembre 1989 -  
signée et ratifiée par 191 pays

### Préambule

Les États parties à la présente Convention, Considérant que, conformément aux principes proclamés dans la Charte des Nations Unies, la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humains ainsi que l'égalité et le caractère inaliénable de leurs droits dont le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde [...]

### Article premier

Au sens de la présente convention, un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt, en vertu de la législation qui lui est applicable.

### Article 2

1. Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.

2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille.

### Article 3

Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. [...]

### Article 5

Les États parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses

capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention.

### Article 6

1. Les États parties reconnaissent que tout enfant a un droit inhérent à la vie.

2. Les États parties assurent dans toute la mesure possible la survie et le développement de l'enfant.

### Article 8

[...] Les États parties s'engagent à respecter le droit de l'enfant de préserver son identité, y compris sa nationalité, son nom et ses relations familiales, tels qu'ils sont reconnus par la loi, sans ingérence illégale.

### Article 10

[...] Toute demande faite par un enfant ou ses parents en vue d'entrer dans un État partie ou de le quitter aux fins de réunification familiale est considérée par les États parties dans un esprit positif, avec humanité et diligence. Les États parties veillent en outre à ce que la présentation d'une telle demande n'entraîne pas de conséquences fâcheuses pour les auteurs de la demande et les membres de leurs familles. [...]

### Article 12

[...] Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. [...]

### Article 13

1. L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

2. L'exercice de ce droit ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires : a) Au respect des droits ou de la réputation d'autrui ; ou b) À la sauvegarde de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques.



**Article 14**

1. Les États parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion.
2. Les États parties respectent le droit et le devoir des parents de guider celui-ci dans l'exercice du droit susmentionné d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités.
3. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut être soumise qu'aux seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires pour préserver la sûreté publique, l'ordre public, la santé et la moralité publiques, ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui.

**Article 15**

1. Les États parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique.
2. L'exercice de ces droits ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires dans une société démocratique, dans l'intérêt de la sécurité nationale, de la sûreté publique ou de l'ordre public, ou pour protéger la santé ou la moralité publiques, ou les droits et libertés d'autrui.

**Article 16**

[...] Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation. [...]

**Article 18**

Les États parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. [...]

**Article 19**

[...] Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre pers donne à qui il est confié. [...]

**Article 23**

Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité. [...]

**Article 28**

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances:

- a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
- b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;
- c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;
- d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;
- e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant être humain et conformément à la présente Convention.

3. Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

**Article 29**

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité



entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

2. Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites.

#### **Article 30**

Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

#### **Article 32**

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social.

2. Les États parties prennent des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives pour assurer l'application du présent article. À cette fin, et compte tenu des dispositions pertinentes des autres instruments internationaux, les États parties, en particulier :

- a) Fixent un âge minimum ou des âges minimums d'admission à l'emploi ;
- b) Prévoient une réglementation appropriée des horaires de travail et des conditions d'emploi ;
- c) Prévoient des peines ou autres sanctions appropriées pour assurer l'application effective du présent article.

#### **Article 33**

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées, y compris des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives, pour protéger les enfants contre l'usage illicite de stupéfiants et de substances psychotropes, tels que

les définissent les conventions internationales pertinentes, et pour empêcher que des enfants ne soient utilisés pour la production et le trafic illicites de ces substances.

#### **Article 34**

Les États parties s'engagent à protéger l'enfant contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle. À cette fin, les États prennent en particulier toutes les mesures appropriées sur les plans national, bilatéral et multilatéral pour empêcher :

- a) Que des enfants ne soient incités ou contraints à se livrer à une activité sexuelle illégale ;
- b) Que des enfants ne soient exploités à des fins de prostitution ou autres pratiques sexuelles illégales ;
- c) Que des enfants ne soient exploités aux fins de la production de spectacles ou de matériel de caractère pornographique.

#### **Article 37**

Les États parties veillent à ce que :

- a) Nul enfant ne soit soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants [...] ;
- b) Nul enfant ne soit privé de liberté de façon illégale ou arbitraire : l'arrestation, la détention ou l'emprisonnement d'un enfant doit être en conformité avec la loi, n'être qu'une mesure de dernier ressort et être d'une durée aussi brève que possible. [...]

#### **Article 39**

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour faciliter la réadaptation physique et psychologique et la réinsertion sociale de tout enfant victime de toute forme de négligence, d'exploitation ou de sévices, de torture ou de toute autre forme de peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, ou de conflit armé. Cette réadaptation et cette réinsertion se déroulent dans des conditions qui favorisent la santé, le respect de soi et la dignité de l'enfant.

#### **Article 42**

Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants.

■

**Focus 9**  
**Notre vie est très agitée**

Notre vie est très agitée,  
Chaque jour apporte des surprises,  
Des inquiétudes, des espérances et des  
frayeurs,  
Au point que l'individu ne pourrait  
absolument pas  
Supporter tout cela s'il ne trouvait pas à tout  
moment,  
Jour et nuit, le soutien de ses camarades.

Franz Kafka, *Un artiste du jeûne*, 1924

**L'école contre la violence**  
*78 recommandations*  
**pour un établissement scolaire mobilisé**  
**Obin Jean-Pierre, CRDP Lyon, 2003**

1. Agir sur les facteurs de développement de l'agressivité, et notamment sur le sentiment d'injustice.
2. Développer un système de normes morales et de règles juridiques, et travailler à leur appropriation par les personnels et les élèves.
3. Favoriser, dans certaines activités, l'expression symbolique de l'agressivité (arts, jeux, sports).
4. Une morale universelle fondée sur le respect de la dignité de la personne.
5. Un strict respect des principes et des règles du droit, permettant à chacun, au sein d'une institution, de connaître ses droits et respecter ses obligations.
6. Rendre les objectifs du travail compréhensibles par les élèves.
7. Rendre explicites les connaissances, les compétences et les évaluations.
8. Améliorer le fonctionnement des conseils de classe.
9. Favoriser la prise de parole maîtrisée des élèves (en cours).
10. Investir les élèves de responsabilités précises.
11. Valoriser les travaux individuels et collectifs.
12. Permettre les réussites par des choix d'options.
13. Favoriser les apprentissages interdisciplinaires.
14. Rendre les élèves travailleurs et autonomes par une pédagogie de l'interactivité.
15. Créer des situations d'apprentissage de la responsabilité autour d'activités collectives.
16. Garantir dans les classes une mixité culturelle et sociale.
17. Apporter l'aide nécessaire aux élèves en difficulté.
18. Assurer des tutorats pédagogiques et éducatifs.
19. Adapter les dispositifs d'évaluation.
20. Traiter la question des élèves en voie de déscolarisation.
21. Développer les internats éducatifs.
22. Organiser des rencontres avec les parents en amont des choix d'orientation.
23. Discuter et informer des critères d'affectation.
24. Confier au documentaliste un rôle de formation didactique et pédagogique.
25. Faire du CDI un laboratoire de pratiques novatrices.
26. Définir une politique documentaire propre à réduire la violence.
27. Faire de la rentrée scolaire une période d'accueil des nouveaux venus.
28. Faire de l'accueil en début de journée un véritable « rite de passage ».
29. Transformer « l'entrée en classe » en un « accueil de classe ».
30. Mettre en place des procédures fiables et rapides de gestion des absences et des retards.
31. Traiter de manière spécifique les élèves absentéistes.
32. Responsabiliser tous les adultes dans la surveillance de l'espace scolaire.
33. Aménager des espaces de convivialité ouverts à tous.
34. Multiplier les occasions de reconnaissance du travail et du comportement des élèves.
35. Former tous les élèves à exercer la démocratie.
36. Faire du règlement intérieur la loi vivante de l'établissement.
37. Donner aux délégués de bonnes conditions d'exercice de leur mandat.
38. Mettre en place en collège des conseils de la vie collégienne.
39. Développer l'association sportive.
40. Créer une association culturelle.
41. Créer une association humanitaire et sociale.
42. Gérer l'établissement pour favoriser la vie associative.
43. Faire de l'éducation à la santé une éducation à la responsabilité.
44. Clarifier, chez les jeunes et les adultes, le rapport à la règle.
45. Instituer et faire vivre une commission vie scolaire.
46. Discuter avec l'élève fautif et sa famille.
47. Confier des fonctions de médiation à des adultes.
48. Observer une démarche participative dans la construction du projet d'établissement.
49. Favoriser et reconnaître le travail en équipe.
50. Organiser un suivi individualisé de tous les personnels.
51. Inclure la lutte contre la violence dans le plan de formation de l'établissement.
52. Faire vivre collectivement les heures de vie de classe.
53. Instituer une heure de vie d'établissement.
54. Améliorer la communication avec les familles.
55. Assurer une cohérence avec la communication académique, et la collectivité locale de référence.
56. Faire des familles des partenaires respectés et informés.
57. Améliorer la communication sur le travail et le comportement des enfants.
58. Intégrer les parents à la communauté éducative.
59. Donner aux délégués des élèves de bonnes conditions d'exercice de leur mandat.
60. Encadrer les élèves dans l'ensemble de leurs activités.
61. Préparer les élèves à ce que signifie « être majeur ».
62. Clarifier ce qui peut être discuté ou délibéré avec les élèves, et ce qui ne peut l'être.
63. Faire des professeurs les premiers éducateurs de l'établissement.
64. Organiser le travail en équipe des professeurs.
65. Mettre en place une « pédagogie de l'explicite ».
66. Développer une proximité éducative avec les élèves.
67. Confier aux CPE une responsabilité de coordination de la politique éducative.
68. Faire des ATOS des éducateurs en pleine responsabilité.
69. Associer les personnels ATOS à l'ensemble du fonctionnement de l'établissement.
70. Associer le médecin, l'assistante sociale et l'infirmière à l'équipe éducative.
71. Développer l'éducation à la santé et à la sexualité.
72. Donner une réelle visibilité et une certaine solennité à l'exercice de la fonction de personnel de direction.
73. Donner de sa personne dans l'animation des équipes.
74. Dessiner une image positive de l'établissement.
75. Donner une âme à l'établissement.
76. Confier explicitement mandat au conseil d'administration de lutter contre la violence.
77. Organiser des formations de proximité pour les personnels de direction.
78. Mettre en place, à un niveau de proximité, des cellules d'aide et de soutien des personnels. ■

**Focus 10**

**Eduquer, présenter le monde**

Lutter contre la violence des jeunes n'est pas un travail supplémentaire que l'on demanderait à l'école. Ce n'est rien d'autre que le travail de l'école, le travail banal, ordinaire, de toute école, et plus largement de toute éducation. C'est la tâche indispensable de tout adulte – parent, professeur, éducateur – qui a pris ou accepté la responsabilité d'accueillir des enfants, de les introduire progressivement à la culture et à la civilisation, de leur transmettre l'héritage d'un monde humain – langues et connaissances, mythes et religions, musiques et œuvres d'art, objets et techniques, règles et institutions... – certes imparfait mais que tant de générations ont contribué à façonner ! Eduquer, en un mot, c'est l'obligation de tout adulte, placé devant tout enfant, de lui présenter le monde, et en quelque sorte de le « mettre au monde » en lui disant : *« Voici notre monde. Plus tard, tu souhaiteras le changer, ce sera ta liberté. Pour l'instant, commence par apprendre à le connaître, et donc à le respecter »*.

par J.-P. Obin, *L'école contre la violence*, CRDP Lyon 2003 (p. 98-99)

## Prévenir et lutter contre les violences à l'école Textes réglementaires

Source :

Ministère de l'éducation nationale

<http://www.education.gouv.fr>

### Procédures disciplinaires et règlement intérieur

Décret n°2000-633 du 6-7-2000 modifiant le décret n°85-1348 du 18-12-1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les EPLE

Circulaire n°2000-105 du 11-7-2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées, et les établissements régionaux d'enseignement adapté

Circulaire n°2000-106 du 11-7-2000 relative au règlement intérieur dans les EPLE

Circulaire n°2004-176 du 19-10-2004 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les EPLE, BO n°39 du 28-10-2004

Prévention et lutte contre la violence scolaire en milieu scolaire, circulaire interministérielle n°2006-125 du 16-8-2006, BO n°31 du 31-8-2006 (*Ministères de l'éducation nationale, de l'Intérieur, de la Justice*).

Article L511-1, Code de l'éducation

*« Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements ».*

Article L511-2, Code de l'éducation

*« Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement ».*

### Mesures alternatives au conseil de discipline

Circulaire n°97-085 du 27 mars 1997

(Éducation nationale, Enseignement supérieur et Recherche)

### Protection des fonctionnaires

Convention du 6-7-2006 entre le Ministère de l'éducation nationale et la Fédération des autonomes de solidarité de l'enseignement public et laïque.

Art.1. Le ministère de l'éducation nationale assure la protection statutaire de ses agents. En vertu de l'article 11 de la loi du 13 juillet 1983 portant droits

et obligations de fonctionnaires, l'administration est tenue :

- de protéger les fonctionnaires contre les menaces, violences, voies de fait, injures, diffamations ou outrages dont ils pourraient être victimes à l'occasion de leurs fonctions et de réparer, le cas échéant, le préjudice qui en est résulté ;

- d'accorder sa protection au fonctionnaire ou à l'ancien fonctionnaire dans le cas où il fait l'objet de poursuites pénales à l'occasion de faits qui n'ont pas le caractère d'une faute personnelle. Ces dispositions sont aussi applicables aux agents publics non titulaires.

### Prévention de la violence en milieu scolaire

Source. <http://eduscol.education.fr> (septembre 2006)

Les phénomènes de violence au sein des établissements scolaires et à leurs abords immédiats s'expriment sous des formes multiples (violences verbales, violences physiques, intrusions, atteintes aux biens, racket, usage ou trafic de produits stupéfiants, ports d'armes ou objets dangereux...) et à des degrés très variables de gravité qui peuvent aller des incivilités perturbant le climat de l'établissement scolaire jusqu'à des actes graves (recensés au moyen du logiciel SIGNA jusqu'en 2006) qui peuvent constituer des infractions pénales. Ces phénomènes mettent en péril la réussite scolaire, l'égalité des chances et fragilisent profondément les fondements mêmes de l'école et de la société.

Pour les prévenir et mieux réagir devant ces faits de violences, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mène une politique de prévention cohérente et renforcée qui rappelle la légitimité de l'autorité, replace la règle au cœur de l'acte pédagogique et développe des dispositifs spécifiques.

Par ailleurs, des partenariats sont engagés avec la Justice, la police, la gendarmerie, les collectivités locales et les associations.

Le protocole d'accord du 4 octobre 2004, conclu entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Intérieur, a pour objectif l'amélioration de la sécurité des établissements scolaires tant à l'intérieur qu'à leurs abords. La lettre

des ministres de l'Éducation nationale et de l'Intérieur du 2 décembre 2004 adressée aux préfets et aux recteurs prévoit la mise en œuvre du protocole d'accord.

Deux mesures particulières sont soulignées :

- la désignation d'un correspondant "police ou gendarmerie-sécurité de l'école" ;
- la mise en place d'un diagnostic de sécurité en milieu scolaire dont les grandes lignes sont proposées dans un **guide méthodologique**. Celui-ci vise à recueillir les éléments d'information et de réflexion, favorisant la sécurité de l'établissement tout en prenant en compte le caractère spécifique du lieu scolaire.

Ces mesures ont permis de confirmer l'intérêt d'un travail partenarial. Toutefois la persistance d'incivilités et d'actes de violence touchant à l'intégrité physique et morale des enseignants, des élèves, et plus généralement des membres de la communauté éducative est une réalité dans un certain nombre d'établissements scolaires.

C'est pourquoi, à la **rentrée scolaire 2006**, une circulaire interministérielle (Éducation nationale, Justice et Intérieur) n°06-125 du 16 août 2006 publiée au BO n°31, du 31 août 2006, relative à la «Prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire» vise à apporter des réponses concrètes à des faits et situations d'insécurité dans les établissements scolaires et à leurs abords.

Elle est accompagnée de trois documents :

- un **mémento** « Conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire » ;
- un **guide pratique** « Réagir face aux violences en milieu scolaire » ;
- un **document complémentaire** mis en ligne sur le site EduSCOL <http://eduscol.education.fr>

### **Prévention des actes de violences commis en milieu scolaire**

**Communiqué de presse - Xavier Darcos 14/06/2007**

« Le ministre de l'éducation nationale estime qu'aucun acte de violence à l'égard d'un enseignant, d'un personnel de direction ou d'un membre de la communauté éducative ne doit être laissé sans réponse.

Xavier Darcos a donc demandé ce jour aux recteurs d'académie, chaque fois qu'il est établi qu'un personnel de l'Éducation nationale, a été victime d'un acte de violence à l'intérieur comme à l'extérieur d'un établissement scolaire et lorsque les faits incriminés sont directement liés à la fonction ou à la qualité de la victime, de veiller personnellement à ce que :

- il soit procédé, systématiquement, aux signalements des faits au procureur de la République conformément à l'article 40 du Code de procédure pénale ;
- les personnels victimes bénéficient d'un soutien sans faille à tous les niveaux de la hiérarchie. Il leur sera apporté, chaque fois que cela sera nécessaire, une protection juridique adaptée tel que prévu notamment dans l'article 11 de la loi du 13 juillet 1983 ;
- un accompagnement personnalisé de chaque victime soit mis en œuvre dans les meilleurs délais. Cet accompagnement devra s'inscrire dans la durée et pourra s'appuyer sur les services, associations ou organismes partenaires du ministère.

Pour ce qui concerne le traitement des auteurs des infractions de violences volontaires sur les personnes et les biens, Xavier Darcos demande aux personnels de l'éducation nationale la plus grande fermeté dans la mise en place de réponses éducatives internes ou externes.

La violence en milieu scolaire est un phénomène inacceptable, parce qu'il touche à l'intégrité physique des personnels de l'éducation nationale, mais aussi parce que chacun de ces faits de violence est un coup porté à l'autorité publique que ces personnels exercent pour l'école et au nom de la République. » ■



## Mesures alternatives au conseil de discipline

*Circulaire n°97-085 du 27-3-1997, MEN-RLR 551-2*

[...] En cas de manquement au règlement intérieur (décret n°85-924 du 30 août 1985 modifié) et d'atteintes aux biens et aux personnes (décret n°85-1348 du 18 décembre 1985 modifié), c'est au chef d'établissement, en tant que représentant de l'Etat, de mettre en œuvre les actions disciplinaires qui s'imposent. Il exerce ce pouvoir seul ou en association avec le conseil de discipline dont la saisine relève de sa seule compétence.

A l'égard des élèves, il prononce seul les sanctions de l'avertissement ou de l'exclusion temporaire de l'établissement, de 8 jours maximum, sans préjudice de l'application des autres sanctions prévues par le règlement intérieur. **Avant la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toutes mesures utiles de nature éducative.** L'exclusion définitive d'un élève ne peut être prononcée que par le conseil de discipline. Il est nécessaire de l'accompagner d'un dialogue permettant à l'élève et à sa famille de comprendre la portée et le sens de la sanction et de s'inscrire de façon constructive dans un nouveau parcours de formation.

La procédure disciplinaire constitue le moyen d'obtenir des élèves la stricte observation de leurs obligations et des principes qui fondent l'institution scolaire. Le recours au conseil de discipline demeure indispensable. Cependant, dans un certain nombre de situations, il peut ne pas toujours constituer la réponse la plus appropriée.

Il apparaît opportun de **mettre en place des formules souples, alternatives au conseil de discipline, notamment dans le cas d'attitudes et de conduites perturbatrices répétitives d'élèves qui manifestent ainsi une incompréhension, parfois un rejet des règles collectives.**

Ces modalités d'intervention alternatives à la procédure disciplinaire [...] ne constituent en aucun cas une mesure substitutive à l'application d'une sanction indispensable dans le cas d'une faute particulièrement lourde ; elles n'excluent pas le recours, en cas d'échec toujours possible, à la convocation du conseil de

discipline. Elles doivent être inscrites dans le règlement intérieur. Elles peuvent, par exemple, se traduire par **l'instauration d'une commission** dont la composition et le rôle sont précisés par le règlement intérieur. **Celle-ci, présidée par le chef d'établissement qui en choisit les membres, est destinée à favoriser le dialogue avec l'élève et à faciliter l'adoption d'une mesure éducative personnalisée.**

La finalité de cette procédure est d'amener les élèves à s'interroger sur le sens de leur conduite, de leur faire prendre conscience des conséquences de leurs actes, pour eux-mêmes et autrui et de leur donner les moyens de mieux appréhender le sens des règles qui régissent le fonctionnement de l'établissement.

La nature des mesures que cette commission peut proposer implique l'engagement personnel de l'élève à l'égard de lui-même comme à l'égard d'autrui et fait appel à sa volonté de participer positivement à la vie de la communauté scolaire.

Il peut s'agir d'un **avertissement solennel**. Dans d'autres cas, il peut se révéler utile d'obtenir de l'élève un **engagement** fixant des objectifs précis et évaluables en termes de comportement et de travail scolaire. Cet engagement peut revêtir une forme orale ou écrite, être signé ou non. Il n'entraîne, en tout état de cause, aucune obligation soumise à sanction au plan juridique. Il doit s'accompagner de la mise en place d'un **suivi de l'élève** par un ou plusieurs **tuteurs**. [...]

Il peut également être proposé à l'élève de **réparer le dommage** qu'il a causé, en effectuant une prestation au profit de l'établissement.

Cette démarche, fondée sur le **dialogue** et la **persuasion**, peut permettre à l'intéressé de mieux appréhender la portée de ses actes, et le préjudice qui en résulte pour la collectivité. Elle est ainsi susceptible de se révéler plus efficace, pour l'amendement de l'élève, que le prononcé d'une sanction n'entretenant qu'un rapport abstrait avec le tort causé. ■



## Le grincheux, le rugueux et la démocratie à hauteur d'élève

par **Gilbert Longhi, proviseur**, in *Face aux incivilités scolaires, quelles alternatives au tout sécuritaire ?* Syros, 2001

### **Commission disciplinaire**

Le lycée Jean Lurçat est un grand utilisateur de la commission disciplinaire, sorte d'étage intermédiaire entre le conseil de discipline et la simple admonestation. Instituée par la réglementation, cette instance n'est pas une étape obligée, mais elle permet d'énoncer des avertissements officiels. Les textes nous enjoignent expressément des mesures substitutives à l'exclusion définitive et c'est en ce sens qu'il faut utiliser la commission. Préalablement, une prise en compte du cas de l'élève se met en place. L'enseignant fait part de ses critiques et demande un effort dans tel ou tel domaine. Sans résultats encourageants, il demande à rencontrer les parents, puis signale le cas aux autres enseignants, dont le professeur principal, qui pourra infléchir l'élève. Le conseiller d'éducation et, dans certains cas, l'assistante sociale interviennent aussi. L'affaire arrive, quelquefois, jusqu'au proviseur.

Ce chemin apparemment anodin est crucial. De sa complexité, de la profusion des écoutes et des explications naît la garantie d'une réelle transparence et surtout de la pulvérisation de l'anonymat. La nécessité d'un débat contradictoire est très mal interprétée par quelques enseignants. En effet, d'aucuns estiment que l'élève fautif devrait rester dans ses petits souliers et encaisser les reproches et les sanctions sans tenter de se disculper ou de chercher des circonstances atténuantes. Alors que la justice des mineurs et les juridictions aux affaires familiales croient les enfants, il apparaît clairement qu'au lycée, les adolescents ne sont pas écoutés pour le sens de leur parole même s'ils sont entendus pour la bonne forme. (p. 180-181)

### **Le conseil de discipline, un psychodrame éducatif**

Je conçois le conseil de discipline comme un jeu de rôle au sens de la psychosociologie. Cette perspective est bien dans l'esprit des textes qui exigent une dramatisation : convocation par lettre recommandée, élève assisté par un défenseur... Les parents (des majeurs ou mineurs) sont invités. L'intervention d'un traducteur est prévue si la famille comprend mal le français. Bref, il s'agit d'une instance empreinte de solennité. Le procès-verbal précise combien de temps l'élève a été entendu et mentionne le nombre de voix se portant sur la sanction. Les délégués de classe participent aux débats. [...] Notre manière de faire ne donne pas dans le pardon ni dans l'indulgence. Nous pensons que laisser debout l'élève en faute est plus éducatif que de l'écraser. [...] Un conseil de discipline est un acte administratif susceptible de recours en appel. Et nous interrogeons l'élève en fin de séance sur son désir de bénéficier d'un second jugement. Ces dispositions sont déjà anciennes, même si elles sont parfois inusitées parce qu'on se dit que ce serait trop

injuste qu'un jeune sans foi ni loi profite des avantages démocratiques de son école.

J'insiste sur la bonne utilisation du conseil de discipline pour deux motifs. D'une part, ce n'est pas une machine à exclure, sorte de simulacre de justice camouflant l'arbitraire de décisions jouées à l'avance. D'autre part, la valeur éducative de l'école n'est pas seulement explicite. Ce n'est pas parce que les adultes disent « démocratie » qu'elle existe. Il faut l'installer parfois en force. Considérer factuellement tout élève convoqué en conseil de discipline comme un innocent procède quelquefois du séisme institutionnel. [...] Un autre aspect de la procédure disciplinaire repose sur la neutralité du chef d'établissement. [...]

Nous faisons tout pour conserver les élèves dans l'établissement, et la sanction est souvent le début d'un processus intéressant de réussite scolaire.

### *L'exclusion de l'élève de l'établissement revêt trois inconvénients :*

- 1/ Le transfert de l'élève dans un autre établissement qui se sent dévalorisé par l'accueil des renégats du voisinage.
- 2/ La souffrance de l'élève et de ses parents.
- 3/ Le discrédit qui s'attache au conseil de discipline lui-même puisqu'il est un simple prescripteur de bannissement. (p. 184)

Organiser l'amont et l'aval de manière démocratique et éducative engendre un apaisement. Il ne sert à rien de recourir à une sanction si un état de guerre en résulte ou si un sentiment d'injustice s'installe. C'est pour cette raison que je fais toujours bénéficier du doute tout élève dont le manquement n'est pas prouvé. Si l'expertise que nous représentons à nous tous ne permet pas de trancher, il faut savoir prononcer un non-lieu ou un acquittement.

Cette orientation est insupportable à certains adultes. La culture scolaire archaïque ne permet pas de mettre sur le même plan la parole d'un jeune accusé et le discours de l'adulte accusateur. La notion même de débat contradictoire est une forme d'acculturation dans le système éducatif. Mais les fonctionnaires recrutés par l'Etat pour enseigner n'ont pas la charge de définir le statut de l'adolescent dans la cité. Ils doivent le respecter tel que le définissent les instances démocratiques de la Nation. La considération due à la jeunesse n'est plus à débattre. Il faut y adhérer dès qu'on veut servir dans l'éducation nationale. Ceux qui sont contre laissent croire que les adolescents n'en sont pas dignes et qu'ils vont profiter de l'occasion pour se défouler sur les professeurs.



### ► **Pour en savoir plus :**

*Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école*, EduSarthe, août 2005, 100 p. Actes de la journée d'études et de formation, Le Mans-Rouillon, le 23 mars 2005

**BIBLIOGRAPHIE**  
**RESSOURCES**  
**FILMOGRAPHIE**  
**SITOGGRAPHIE**



## Bibliographie – Ressources – Filmographie – Sitographie

Source : [jacques.vauloup@ac-nantes.fr](mailto:jacques.vauloup@ac-nantes.fr)

### **A propos de la violence, de l'insécurité, de la peur, mais aussi du lien social, de la reconnaissance, du respect, de la non violence et de la bienveillance universelle**

---

- Baudrillard J. (1990), *La transparence du mal*, Galilée
- Beaud S., Pialoux M., dir. (2005), *La « racaille » et les « vrais jeunes ». Critique d'une vision binaire du monde des cités*, <http://www.liens-socio.org>
- Beaud S., Pialoux M. (2003), *Violences urbaines, violence sociale*, Fayard, 423 p.
- Beck U. (1986), *La société du risque*, trad. française Aubier, 2001
- Benasayag M., Schmit G. (2003), *Les passions tristes, souffrance psychique et crise sociale*, La Découverte, 194 p.
- Bergeret J. (1984), *La violence fondamentale*, Dunod
- Bonelli L. (2008), *La France a peur, une histoire sociale de l'insécurité*, La Découverte, 420 p.
- Bui Trong L. (1998), *Les rapports des jeunes avec l'autorité policière*, revue Migrants-Formation, n°112, mars 1998.
- Burgess A. (1972), *Orange mécanique*, trad. française Laffont, 1973.
- Carrel M., Rosenberg S. (2002), *Face à l'insécurité sociale*, La Découverte, 250 p.
- Cavafis C. (2005), *En attendant les barbares*, Poésie Gallimard
- Chesnais J.-C. (2001), *Histoire de la violence*, Laffont
- Compayré G. (1880-1900), *Histoire de la pédagogie*, BNF, <http://www.bnf.fr>, 525 p.
- Ehrenberg A. (1991), *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy
- Fassin D., Rechtman R. (2007), *L'empire du traumatisme. Enquête sur la condition de victime*, Flammarion, 453 p.
- Ferenczi T., dir. (2000), *Faut-il s'accommoder de la violence ?* Ed. Complexe
- Figures de l'autorité*, revue Migrants-Formation, n°112, mars 1998. Disponible sur <http://www.cndp.fr/vei>
- Forrester V. (1980), *La violence du calme*, Seuil, 224 p.
- Foucault M. (1975), *Surveiller et punir*, Gallimard, 360 p.
- Gandhi, *Tous les hommes sont frères, vie et pensées du mahatma Gandhi d'après ses œuvres*, trad. Française, Gallimard, 322 p.
- Gardou C. (2005), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une révolution de la pensée et de l'action*, Erès.
- Girard R. (1972), *La violence et le sacré*, Grasset
- Girard R. (1986), *Le bouc émissaire*, Le livre de poche, 313 p.
- Héritier F., dir. (1996), *De la violence*, Ed. Odile Jacob
- Héritier F., dir. (1999), *De la violence 2*, Ed. Odile Jacob
- Hirigoyen M.-F. (2000), *Le harcèlement moral, la violence perverse au quotidien*, Pocket
- Honneth A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance, grammaire morale des conflits sociaux*, éd. du Cerf
- Ihl O. (2007), *Le Mérite et la République, essai sur la société des émules*, Gallimard, NRF essais, 496 p.
- Jullien F. (2008), *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Fayard, 268 p.
- Karli P. (1987), *L'homme agressif*, Odile Jacob
- Kipling R. (1972), *Le livre de la jungle*, Folio Gallimard, 215 p.
- Lanza del Vasto (1945), *Principes et préceptes du retour à l'évidence, éloge de la vie simple*, Denoël, 192 p.
- Laouénant C., Vaillant M. (2002), *Les violences du quotidien*, éd. De la Martinière, 232 p.
- Le cahier* (2008), long-métrage franco-iranien de Hana Makhmabaf, 1h21.
- Maalouf A. (2001), *Les identités meurtrières*, Livre de poche, 189 p.
- Mac Carthy C. (2008), *La route*, Ed. de l'olivier, 244 p.
- Marcelli D., Braconnier A., (1988), *Psychopathologie de l'adolescent*, Masson
- Mendel G. (2006), *Une histoire de l'autorité, permanences et variations*, La Découverte Poche
- Michaud Y. (2002), *Changements dans la violence, Essai sur la bienveillance universelle et la peur*, Ed. Odile Jacob
- Michaud Y. (1998), *La violence*, PUF, Que sais-je, 128 p.
- Milgram S. (1994), *Soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, 2<sup>ème</sup> édition
- Miller A. (1998), *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Aubier-Montaigne, 320 p.
- Miller A. (2008), *Ta vie sauvée enfin*, Ed. Flammarion, 322 p.
- Mucchielli L. (2007), *La frénésie sécuritaire*, La Découverte, 140 p.
- Natanson M. (2007), *L'imaginaire dans l'éducation entre l'orage et l'outrage*, 10 p.

- Paugam S. (2008), *Le lien social*, PUF, que sais-je, 128 p.  
 Ricoeur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Stock, 398 p.  
 Roché S. (1993), *Le sentiment d'insécurité*, PUF  
 Romilly J. de (2001), *La Grèce antique contre la violence*, Livre de poche, 219 p.  
 Salas D. (2005), *La volonté de punir. Essai sur le populisme pénal*, Hachette  
 Sen A. (2007), *Identité et violence*, Odile Jacob, 272 p.  
 Senneth R. (2003), *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Albin Michel, 308 p.  
 Sirota A. (2007), *De la horde primitive à la société « hypermoderne »*, in Vers l'éducation nouvelle, n°526, CEMEA, pp. 42-54  
*Violences*, revue Sciences Humaines, Hors-série n°47, déc.-février 2005  
 Wieworka M. (2004), *La violence*, éd. Balland, 330 p.

#### **A propos des violences en milieu scolaire**

---

- Amrani Y., Beaud S. (2004), *Pays de malheur*, La Découverte, 234 p.  
 Ariès P. (1975), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime*, Le Seuil, Points, 324 p.  
 Auber J.-L. (2001), *La violence dans les écoles*, Ed. Odile Jacob  
 Balzac H. de (1832), *Louis Lambert*, Le Livre de poche, 1968  
 Barratier C. (2004), *Les choristes*, film long métrage, 1h35  
 Caron J.-C. (1999), *A l'école de la violence, châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX<sup>ème</sup> siècle*, Aubier  
 Cyrulnik B., Pourtois J.-P., dir. (2007), *Ecole et résilience*, Odile Jacob, 448 p.  
 Daudet A. (1868), *Le petit chose*, Casterman, 1982.  
 Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1, Etat des lieux*, ESF  
 Debarbieux E. (1998), *La violence en milieu scolaire. 2, Le désordre des choses*, ESF  
 Debarbieux E., Blaya C., dir. (2001), *La violence en milieu scolaire. 3, Dix approches en Europe*, ESF  
 Debarbieux E. (2006), *Violence à l'école, un défi mondial ?* Armand Colin  
 Defrance B. (2000), *La violence à l'école*, Syros, 175 p.  
 Defrance B. (2000), *Violences scolaires, les enfants victimes de violence à l'école*, Syros, 150 p.  
 Dumas J. (2000), *L'enfant violent*, Ed. Bayard, 258 p.  
*Ecole et violences*, Problèmes économiques et sociaux n°923, avril 2006, La documentation française  
*Faire autorité ?* Revue Esprit, mars 2005 <http://www.esprit.presse.fr>  
 Fize M. (2006), *L'adolescent est une personne*, Seuil, 252 p.  
 Fontaine R., Testu M. (2001), *L'enfant et ses rythmes, pourquoi il faut changer l'école*, Calmann-Lévy  
 Fontaine R. (2003), *Psychologie de l'agression*, Dunod, 239 p.  
 Fotinos G. (1995), *La violence à l'école, état des lieux en 1994*, La Documentation française  
 Huerre P. (2002), *Ni anges, ni sauvages. Les jeunes et la violence*, Ed. Anne Carrière, 296 p.  
*L'Etat face à la demande de sécurité*, revue Esprit, décembre 2002, <http://www.esprit.presse.fr>  
*La crise d'adolescence, une fable ?* revue Lien social, n°814 du 26-10-2006  
 Lacouture J. (1998), *Jésuites*, T.1 Les conquérants. T.2 Les revenants. Le Seuil, Points.  
 Lani-Bayle M. (2007), *Peur et violence à l'école. Quand l'angoisse d'apprendre l'emporte sur le désir et le plaisir de savoir...*, art. in Chemins de formation n°10, octobre 2007, 12 p.  
 Lec F., Lelièvre C. (2007), *Histoires vraies des violences à l'école*, Fayard, 322 p.  
 Lorrain J.-L. (2003), *Les violences scolaires*, PUF, Que sais-je  
 Mabilon-Bonfils B., dir. (2005), *Violences scolaires et culture(s)*, L'Harmattan, 240 p.  
 Meirieu P. (2008), *Violences à l'école, la pédagogie est-elle responsable ?* Article, 2 p. <http://www.meirieu.com>  
 Meyran R., coord. (2006), *Les mécanismes de la violence*, éd. Sciences Humaines, 288 p.  
 Mohammed M., Mucchielli, dir. (2007), *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*, La Découverte, 404 p.  
 Nizet J., Hiernaux J.-P. (1984), *Violence et ennui, malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, PUF, L'éducateur, 184 p.  
 Mohammed M., Mucchielli L., dir. (2007), *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*, La Découverte, 404 p.  
 Olweus D. (1993), *Bullying at school : what we know and what we can do*, Blackwell.  
 Olweus D. (1999), *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*, ESF, 108 p.  
 Pain J. (2001), *Chronique de l'école-caserne*, Matrice (1<sup>ère</sup> édition en 1972 chez Maspéro)  
 Pain J. (2006), *L'école et ses violences*, Economica/Anthropos, 181 p.  
 Petitclerc J.-M. (2003), *Et si on parlait... de la violence*, Ed. Presses de la Renaissance, 112p  
 Peralva A. (2006), *Dynamique démocratique et violence scolaire*, 8 p., source : <http://www.ijvs.org>  
 Pergaud L. (1911), *La guerre des boutons*, Folio Gallimard

- Reconnaissance* (La), revue Idées, n°149, septembre 2007, Scéren-CNDP
- Robert Y. (1961), *La guerre des boutons*, film long métrage (1h30)
- Sirota A., (1996), *La violence à l'école dans l'impensé de l'autorité et de l'institution*, in Vers l'éducation nouvelle, CEMEA, n°476, septembre 1996.
- Touraine A. (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Fayard, 395 p.
- Troger V. (2006), *La violence scolaire*, art. in Meyran R., coord. (2006), *Les mécanismes de la violence*, éd. Sciences Humaines.
- Versini D. (2007), *Adolescents en souffrance. Plaidoyer pour une véritable prise en charge*. Rapport de la défenseure des enfants, La Documentation française, 122 p.
- Violence et éducation* (2003), Vers l'éducation nouvelle, n°912, CEMEA. Avec, en particulier, un article de Sirotta A., *Quand gruger est repère d'identité*.
- Violences par temps de paix*, revue Esprit, décembre 1998, <http://www.esprit.presse.fr>
- Violences en milieu scolaire : nouvelles problématiques, nouvelles réponses ?*, revue Spirale 37, 2006, coord. C.Carra, R.Casaneva, Université Lille 3, <http://arred.free.fr>

### **Le travail entre plaisir et souffrance**

---

- Begaudeau F. (2006), *Entre les murs*, Ed. Verticales, 271 p.
- Blanchard-Laville C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF
- Cantet L. (2008), *Entre les murs*, film long métrage, palme d'or au festival de Cannes (mai 2008)
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, PUF
- Cohn-Bendit G. (2003), *Lettre ouverte à ceux qui n'aiment pas l'école*, Ed. Little Big man, 148 p.
- Cordié A. (2000), *Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse*, Seuil
- De la souffrance au plaisir, dimensions psychosociales (dossier)*, Le Journal des psychologues, n°249, juillet-août 2007.
- Dejours C. (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, 183 p.
- Dejours C. (2000), *Travail, usure mentale*, Bayard, 1<sup>ère</sup> édition en 1980.
- Dejours C., dir. (2007), *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Payot, 316 p.
- Fotinos G. (2008), *Lycées et collèges : le moral des personnels de direction*, MGEN, 168 p.
- Gendron B. (2007), *Des compétences au capital émotionnel, bien-être et mal-être des enseignants*, décembre 2007, 11 p. <http://halshs.archives-ouvertes.fr>
- Hamon H., Rotman P. (1986), *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil Points, 367 p.
- Hamon H. (2006), *Tant qu'il y aura des élèves*, Seuil Points, 352 p.
- Hirigoyen M.-F. (2000), *Le harcèlement moral, la violence perverse au quotidien*, Pocket, 251p.
- J'ai (très) mal au travail*, documentaire de Jean-Michel Carré, octobre 2007
- Jeammet P., Bochereau D. (2007), *La souffrance des adolescents*, La Découverte, 224 p.
- Jeffrey D. (2006), *Violence vécue par des jeunes enseignants en secondaire et décrochage de la profession*, université Laval (Québec), source : <http://www.ijvs.org>
- Jolly A. (2002), *Stress et traumatisme. Approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*, université de Reims, 599 p. Disponible sur : <http://www.anne-jolly.com>
- Le bien-être au travail* (dossier), Le Journal des psychologues, n°220, septembre 2004
- Le travail nuit gravement à la santé (dossier)*, Enjeux Les Echos, n°207, novembre 2004
- Loach K. (2007), *It's a free world*, film long-métrage anglais, 1h33.
- Merle P. (2005), *L'élève humilié*, PUF, 352 p.
- Merle P. (2007), *Les notes, secret de fabrication*, PUF, 182 p.
- Merlin-Kajman H. (2005), *L'autorité à l'épreuve du féminin*, article in revue Esprit, n°3-4/2005, pp. 45-57.
- Molinier P. (2006), *Les enjeux psychiques du travail, introduction à la psychodynamique du travail*, Payot, 336 p.
- Poignant S. (2008), *Prof toi-même !* Actes sud, 184 p.
- Professionnels (Les) entre souffrance et vitalité*, revue Diversité, Scéren-CNDP, n°137, juin 2004.
- Pujade-Renaud C. (2005), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, L'Harmattan, 152 p. 1<sup>ère</sup> éd. en 1983.
- Pujade-Renaud C. (2005), *Le corps de l'élève dans la classe*, L'Harmattan, 166 p. 1<sup>ère</sup> éd. en 1983.
- Ramaut D. (2006), *Journal d'un médecin du travail*, éd. Le cherche midi, 178 p.
- Souffrances de profs*, Cahiers pédagogiques, n°412, mars 2003
- Traumatisme vicariant (Le), étude sur une population de chefs d'établissements*, ADOSEN/MGEN, 2003, 185 p.



**Prévenir et agir contre les violences à l'école**

- A l'école de la sécurité*, revue Diversité, n°147, décembre 2006. I. La sécurité au grand angle. II. Une éducation apaisée ? III. Principes de précaution.
- Badache R. (2002), *Jeux de drôles. Quand le théâtre transforme la violence*, La Découverte, 192 p.
- Bantuelle M., Demeulemeester R. (2008), *Comportement à risque et santé, référentiel de bonnes pratiques*, Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, 138 p.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (1998), *Analyser les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, 356 p.
- Dalloz D. (2003), *Où commence la violence ? Pour une prévention chez le tout-petit*, éd. Albin Michel, 170 p.
- Cohn-Bendit G. (2004), *Lettre ouverte à ceux qui n'aiment pas l'école*, Little Big man
- Communauté éducative (La)*, revue Diversité, n°150, septembre 2007. Voir notamment : 2<sup>ème</sup> partie, L'école pour apprendre à vivre ensemble ? Et 3<sup>ème</sup> partie, Communauté éducative.
- De la résilience à la bien traitance, l'école une chance pour l'enfant* (dossier), Le Journal des psychologues, n°216, avril 2004
- Dejours C., dir. (2007), *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Payot, 316 p.
- Deligny F. (2004), *Graine de crapule*, Ed. du Scarabée
- Detienne M., Vernant J.-P. (1974), *Les ruses de l'intelligence, la mètis chez les Grecs*, Flammarion
- Entendre les violences familiales* (dossier), Le Journal des psychologues, n°231, octobre 2005
- Face à la violence*, Cahiers pédagogiques, n°375, juin 1999
- Fotinos G. (2006), *Le climat scolaire dans les lycées et collèges. Etat des lieux, analyse, propositions*, MGEN
- Fotinos G. (2006), *Le climat des écoles primaires. Etat des lieux, analyse, propositions*, MGEN, 239 p.
- Fotinos G., Fortin J. (2000), *Une école sans violences ? De l'urgence à la maîtrise*, Matrice
- Inspection académique de la Sarthe (2008), *Violences à l'école, prévenir, agir contre*, actes de la journée d'études Le Mans-Rouillon du 19 mars 2008, série EduSarthe. <http://www.ac-nantes.fr/ia72>
- Jeammet P. (2008), *Pour nos ados, soyons adultes*, Odile Jacob.
- Jonas H. (1998), *Le principe responsabilité*, Flammarion, Champs, 470 p.
- L'autorité*, revue Cahiers pédagogiques, n°426, sept.-oct. 2004
- L'école et l'exclusion*, revue Cahiers pédagogiques, n°391, février 2001
- L'écoute, un exercice professionnel difficile*, revue Lien social, n°864 du 6/12/2007
- La démocratie dans l'école*, revue Cahiers pédagogiques, n°433, mai 2005
- La médiation, nouveau modèle de communication ?* revue L'école des parents, FNEPE, HS 532, sept. 2002
- La notion de réussite*, revue Enjeux, n°152, mars 2008, CNDP <http://www.cndp.fr>
- La violence à l'école*, dossier spécial, février 2003, 63 p. <http://www.cafepedagogique.net>
- Lebailly P. (2001), *La violence des jeunes*, éd. ASH, 144 p.
- Le Gal J. (2006), *Coopérer pour développer la citoyenneté : la classe coopérative*, ICEM
- Les brimades entre élèves (le point sur)*, revue Sciences humaines, n°190, février 2008, p.22-27
- Les filles parlent, les garçons agissent. Pour... quoi ?* rev. L'école des parents, HS n°553, sept. 2005
- Lhotellier A. (2001), *Tenir conseil, délibérer pour agir*, éd. Seli Arslan, 258 p.
- Longhi G. (2005), *Raccrocher les décrocheurs*, in Lycéens décrocheurs raccrocheurs d'école, IA Sarthe, EduSarthe, pp. 33-38.
- Mazalto M. (2005), *L'effet établissement*, L'Harmattan, 222 p. Avec une préface de B. Toulemonde, IGEN
- Meirieu P. (2001), *Janusz Korczak, comment surseoir à la violence ?* PEMF éditeur, 47 p.
- Mikulovic J., Bui-Xuan G., Joing I., Coumann P. (2008), *Sport, conation, dispositifs d'insertion et gestion de la violence institutionnelle*, université du littoral côte d'opale, 27 p.
- Obin J.-P., dir. (2003), *L'école contre la violence, recommandations pour un établissement scolaire mobilisé*, CRDP Lyon, 100 p.
- Obin J.-P. (2004), *Prévenir et gérer la violence à l'école*, in revue Education et devenir, n°7/8, 6 p.
- Obin J.-P. (2005), *Le chef d'établissement, organisateur de la prévention de la violence*, texte de conférence tenue aux Ponts-de-Cé (49), 11 p.
- Observatoire européen de la violence scolaire (2004), *Violences en milieu scolaire : recherches, pratiques exemplaires et formation des maîtres*, revue Ville-école-intégration-enjeux, hors-série n°8, février 2004
- Ott L. (2004), *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*, Erès, 128 p.
- Pain J., Grandin-Degois M.-P. (1999), *Banlieues, les défis d'un collège citoyen*, ESF, 232 p.
- Perrenoud P. (2008), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF.
- Piquenot A., Vitali C. (dir.) (2007), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP Bourgogne.
- Prévenir la violence scolaire* (2002), CD-Rom, ADOSEN, <http://www.adosen-sante.fr>
- Prévention de la violence et accompagnement des établissements*. CRDP Versailles, 2002 [en ligne] : <http://eduscol.education.fr/D0203/documents.htm>



- Reuter Y. (2007), *Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan
- Sirota A., Rey F., coord., (2007), *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, Erès, 336 p. Témoignages et réflexions sur le collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair (Calvados)
- Sirota A. (2007), *L'école du futur*, dialogue avec Jacques Nimier, <http://perso-orange.fr/jacques.nimier>, 1 p.
- Sirota A., coord. (2008), *Violences vécues et violences agies à l'école*. A paraître fin 2008.
- Vaillant M. (2002), *La réparation, de la délinquance à la découverte de la responsabilité*, Gallimard
- Vasquez A., Oury F. (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Editions Matrice
- Vermersch P. (2006), *L'entretien d'explicitation*, ESF, 5<sup>ème</sup> édition, 221 p.
- Violence scolaire, comprendre, agir* (2004), livret pédagogique, Scéren-Crdp Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard.
- Vidéo, ressources documentaires, articles, expériences de terrain, 2 DVD.

### **Sanctionner sans punir**

---

- Baranger P. (1999), *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Presses universitaires de Nancy, 168 p.
- Defrance B. (1993), *Sanctions et discipline à l'école*, Syros, 220 p.
- Favre D. (2007), *Transformer la violence des élèves*, Dunod, 312 p.
- Garapon A., Gros F., Pech T. (2001), *Et ce sera justice ! Punir en démocratie*, O.Jacob, 336 p.
- Longhi G. et alii (2001), *Face aux incivilités scolaires, quelles alternatives au tout sécuritaire ?* Syros
- Maheu E. (2005), *Sanctionner sans punir. Dire les règles pour vivre ensemble*, Chronique sociale, 232 p.
- Prairat E. (1994), *Eduquer et punir*, Presses universitaires de Nancy
- Prairat E. (1997), *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, éd. L'Harmattan, 136 p.
- Prairat E. (2003), *La sanction en éducation*, PUF, Que sais-je, 128 p.
- Raynal M. (2003), *Eduquer ou punir, il faut choisir*, ESF, 2003, 176 p.
- La sanction*, Cahiers pédagogiques, n°451, 2007

### **Guides, méthodes, vade-mecum**

---

- DGESCO. *Documents d'accompagnement de la circulaire interministérielle 2006*, MEN  
<http://eduscol.education.fr/D0203/documents.htm>
- DGESCO. *Faits ou situations d'insécurité dans les établissements scolaires ou à leurs abords*, MEN 2006 [en ligne]  
[http://eduscol.education.fr/D0203/guide\\_insecurite.pdf](http://eduscol.education.fr/D0203/guide_insecurite.pdf)
- DGESCO. *Les jeux dangereux et les pratiques violentes* [en ligne]. MEN, 2007  
[http://eduscol.education.fr/D0203/jeux\\_dangereux.pdf](http://eduscol.education.fr/D0203/jeux_dangereux.pdf)
- DGESCO. *Réagir face aux violences en milieu scolaire : guide pratique* [en ligne]. MEN 2006  
[http://eduscol.education.fr/D0203/guide\\_reagir.pdf](http://eduscol.education.fr/D0203/guide_reagir.pdf)
- Diaz B., Liatard-Dulac B. (1999), *Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves*, Nathan
- Jasmin D. (1994), *Le conseil de coopération, un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*, éd. La Chenelière
- Lemière V. (1997), *Apprendre et réussir : construire une communauté éducative*, Chronique sociale, 170 p.
- Nimier J. (2006), *La violence à l'école*, disponible sur <http://pagesperso-orange.fr/jacques.nimier>  
Un dossier pédagogique complet : la violence de l'école, violence à l'école et école de la violence, le rapport à la Loi, sanctions et punitions, études de cas, agressions verbales et agressivité, que faire devant un jeune violent ?  
[http://pagesperso-orange.fr/jacques.nimier/dossier\\_violence.htm](http://pagesperso-orange.fr/jacques.nimier/dossier_violence.htm)
- Rueff-Escoubès C. (1997), *La démocratie dans l'école, une pratique d'expression des élèves*, Syros

### **Cadre réglementaire**

---

#### **Lutte contre la violence scolaire et partenariats**

- Circulaire du 28 octobre 1997 : Mise en oeuvre des contrats locaux de sécurité. JO du 30 octobre 1997.
- Circulaire n°98-194 du 2 octobre 1998 : Lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats. BOEN hors série n° 11 du 15 octobre 1998.
- Circulaire n°2001-165 du 23 août 2001 : Mesures de prévention et de lutte contre les actes de violence à l'école et aux abords des établissements scolaires en Ile-de-France. BOEN n°32 du 6 septembre 2001

Circulaire n°2006-125 du 16 août 2006 : Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire. *BOEN* n°31 du 31 août 2006.

Circulaire n°2006-197 du 30-11-2006 : Le Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC). *BOEN* n°45 du 7-12-2006.

#### ***Procédures disciplinaires, sanctions et règlement intérieur***

Circulaire n°96-156 du 29 mai 1996 : Sanction de faits délictueux à l'intérieur des locaux scolaires. *BOEN* n°23 du 6 juin 1996.

Article R 645-12 du code pénal (mis à jour par le Décret n°96-378 du 6 mai 1996) : De l'intrusion dans les établissements scolaires. *BOEN* n°23 du 6 juin 1996.

Circulaire n°97-085 du 27-03-1997 : Mesures alternatives au conseil de discipline.

Décret n° 2000-633 du 6 juillet 2000 portant modification du décret n° 85-1348 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale. *BOEN* hors série n°8 du 13 juillet 2000.

Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale. - *BOEN* hors série n° 8 du 13 juillet 2000.

Circulaire n° 2000-106 du 11 juillet 2000 : Le règlement intérieur dans les EPLE. *BOEN hors série* n°8 du 13 juillet 2000.

#### ***Formation des enseignants***

Circulaire n°96-130 du 6 mai 1996 : Formation initiale du premier et second degré à la prévention de la violence dans les établissements scolaires. *BOEN* n°23 du 6 juin 1996.

#### ***Structures pour accompagner les actions et les victimes***

Lettre n°96-144 du 21 mai 1996 : Création d'une cellule d'audit et de soutien dans chaque rectorat. *BOEN* n°23 du 6 juin 1996.

Arrêté du 19 octobre 2000 : Création du Comité national de lutte contre la violence à l'école. *BOEN* n°38 du 26 octobre 2000.

#### **Sur le Net**

---

Bibliothèque nationale de France <http://www.bnf.fr>

Café pédagogique <http://www.cafepedagogique.net>

Cahiers pédagogiques <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

CEMEA, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active <http://www.cemea.asso.fr>

Centre de ressources *Non-violence actualité*, sur la gestion non-violente des conflits <http://www.nonviolence-actualite.org>

Bernard Defrance, site personnel <http://www.bernard-defrance.net>

DEI-France, Défense des enfants international <http://www.dei-france.org>

Ecole des parents (*association*) <http://www.ecoledesparents.org>

Eduscol, rubrique Stop violence ! [http://eduscol.education.fr/D0093/r\\_violence.htm](http://eduscol.education.fr/D0093/r_violence.htm)

Fédération des autonomes de solidarité <http://www.autonome-solidarite.fr>

Fil santé jeunes (*aide, écoute anonyme*) <http://www.filsantejeunes.com>

**N° vert : 0800 235 236**

Génération médiateurs (*association*) <http://www.gemediat.org>

ICEM, Institut coopératif de l'école moderne <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

IFMAN, association pour la régulation non-violente des conflits <http://www.ifman.free.fr>

Jacques Nimier, Les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes <http://www.pedagopsy.eu>

Jeunes violences écoute (*aide, écoute anonyme, n° vert, animations*) <http://www.jeunesviolencesecoute.fr>

Journal des psychologues <http://www.jdpsychologues.fr>

Lien social, l'hebdomadaire du social <http://www.lien-social.com>

Mutuelle générale de l'éducation nationale <http://www.mgen.fr>

Non-violence XXI, Fonds associatif pour une culture de non-violence au XXI<sup>ème</sup> siècle <http://www.nonviolence21/com>

Observatoire international de la violence à l'école : Université Victor Ségalen Bordeaux 2 <http://www.ijvs.org>

OCCE, Office central de la coopération à l'école <http://www.occe.coop>

Sciences Humaines (*revue, dossiers, ouvrages*) <http://www.scienceshumaines.com>

## Publications de l'inspection académique Sarthe

DOMAINES : ORIENTATION, INSERTION, PEDAGOGIE,  
ADAPTATION ET INTEGRATION SCOLAIRES, HANDICAP

### COLLECTION EDUSARTHE

Tous ces dossiers sont intégralement et gratuitement disponibles sur  
<http://www.ac-nantes.fr:8080/ia72/edusarthe/index.php>

#### Références, des outils pour enseigner

*Eduquer en orientation*, novembre 2000  
*Passerelles pour l'insertion*, mai 2001  
*100 références pour éduquer en orientation*, juillet 2002  
*Changer le conseil de classe*, août 2004  
*Exploiter l'évaluation 6<sup>ème</sup>*, septembre 2004  
*200 références pour éduquer en orientation*, novembre 2004  
*400 références pour éduquer en orientation*, février 2007  
*Préparer et exploiter FormaSarthe*, octobre 2007 (4<sup>ème</sup> édition)

#### Références, des informations pour agir

*Guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires*, janvier 2005  
*Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école*, août 2005  
*Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ?* juin 2006  
*Education, économie, emploi*, mars 2007 (4<sup>ème</sup> édition)  
*50 actions pour l'insertion des jeunes*, mai 2007 (3<sup>ème</sup> édition)  
*Des femmes et des hommes au travail, enjeux et pratiques de la découverte professionnelle*, août 2007  
*Cinq CIO en Sarthe, cinq priorités*, janvier 2008 (2<sup>ème</sup> édition)  
*Procédures d'orientation et d'affectation*, janvier 2008 (édition annuelle)  
*Violences à l'école : prévenir, agir contre*, juin 2008

#### Repères, des statistiques pour piloter

*Repères pour l'orientation*, décembre 2007 (24<sup>ème</sup> édition)  
*Bilan de l'orientation et de l'affectation*, juillet 2008 (19<sup>ème</sup> édition)

### AUTRES PUBLICATIONS

*57 collèges en actions, fiches-actions*, mars 1993, 128 p.  
*Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ?* décembre 1993, actes de la journée d'étude des collèges du 2 juin 1993, Le Mans-Rouillon, 87 p.  
*Evaluer au collège aujourd'hui*, décembre 1994, actes de la journée d'études des collèges du 5 octobre 1994, Le Mans-Rouillon, 85 p.  
*Outils et dispositifs pour une démarche éducative en orientation*, juin 1996  
*Prendre en considération des élèves différents*, juin 1999, 49 p.  
*Qui est responsable de l'orientation*, actes des 47<sup>èmes</sup> journées nationales de l'orientation (Le Mans, du 22 au 25/09/1998), dans revue *Questions d'orientation*, n°1, mars 1999, 163 p.  
*Donner un second souffle à l'éducation à l'orientation dans l'académie de Nantes*, rapport à la rectrice d'académie, juillet 2001, 150 p.  
*A la recherche du bon lycée, la dérogation à l'entrée en seconde*, avril 2002, 45 p.  
*A la recherche du bon collège, la dérogation à l'entrée en sixième*, avril 2002, 40 p.  
*Guide des acteurs de l'insertion année 2008-2009* (9<sup>ème</sup> édition), avril 2008, 16 p.



## Siglier

ADOSEN	Action et documentation santé pour l'éducation nationale ( <i>association</i> )
AGASP	Association pour la gestion des activités sociales et psychologiques
APECE	Association pour l'expression collective des élèves
ATOS	Personnels administratifs, techniques, ouvriers et sociaux ( <i>éducation nationale</i> )
BOEN	Bulletin officiel de l'éducation nationale
CAF	Caisse d'allocations familiales
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CEMEA	Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active
CEOA	Centre d'écoute et d'orientation des adolescents ( <i>Le Mans</i> )
CESC	Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté ( <i>en collège, en lycée</i> )
CIO	Centre d'information et d'orientation
CLEMI	Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information
COP	Conseiller d'orientation-psychologue
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
DDASS	Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ( <i>ministère de l'éducation nationale</i> )
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire ( <i>ministère de l'éducation nationale</i> )
DNSP	Direction nationale de la sécurité publique ( <i>ministère de l'intérieur</i> )
ESEN	Ecole supérieure de l'éducation nationale
FAS	Fédération des autonomes de solidarité
FNEPE	Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs
GRAPE	Groupe de recherche et d'action pour l'enfance et l'adolescence
IA	Inspection académique
ICE	Indice de climat d'école ou d'établissement ( <i>cf. Fotinos</i> )
ICEM	Institut coopératif de l'école moderne
IFMAN	Association pour la régulation non violente des conflits
IGAEN	Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale
IGEN	Inspecteur général de l'éducation nationale
IJVS	International journal on violence and school
INPES	Institut national de prévention et d'éducation pour la santé
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres ( <i>depuis 1990</i> )
MAFPEN	Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale ( <i>de 1982 à 1990</i> )
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MGEN	Mutuelle générale de l'éducation nationale
OCCE	Office central de coopération à l'école
PAS	Prévention, aide et suivi des personnels fragilisés ( <i>réseau académique</i> )
PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REAAP	Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté ( <i>dans certains collèges</i> )
SIVIS	Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire
SMS	Short message service
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives ( <i>à l'université</i> )

**Avec nos remerciements à...**

Jean-Michel Vailhen, proviseur du lycée La Germinière, Rouillon, Lionel Mésange, proviseur-adjoint, et aux personnels du lycée La Germinière Le Mans-Rouillon qui nous ont mis gracieusement à disposition leurs locaux et leurs services dans un site si propice à la germination des idées collectives.

**Avec notre gratitude à...**

***Conférenciers***

Bernard Defrance, Roger Fontaine, Georges Fotinos et André Sirota, pour leur spontanéité à avoir accepté notre invitation, la richesse de leurs interventions, leur complémentarité, et leurs interactions lumineuses avec le public.

***Intervenants en ateliers***

Séverine Bénévaud, Claudine Cartereau, Sébastien Colombet, Flavien Djurado, Roger Fontaine, Guy Foucaud, Stéphane Girard, Françoise Inizan-Vrinat, Nathalie Legrand, Marie-Christine Loiseau, Nathalie Oudin, François Richard, Amya Vapaille, pour leurs apports, leurs témoignages et leur générosité à transmettre.

***Modérateurs et secrétaires d'ateliers***

Nadine Buron, Anne Grange, Cécile Dénos, Nathalie Oudin, Céline Girardot, Viviane Rogé, Maryvonne Peccatte, Manuel Guiet, Laurence Clabault, Catherine Toutin, Marie-Paule Brière, Jocelyne Dupin, Damien Rey pour leur rédaction fidèle et enrichie des propos d'ateliers.

**Comité d'organisation**

Marie-Paule Brière, Jocelyne Dupin, Erik Dupont, Sylvie Etienne, Christelle Grassin, Jean-Claude Rouanet, Catherine Toutin, Laurence Vallée-Ravigné, Jacques Vauloup.

*Et avec nos remerciements particuliers à Christian Chauvet et Yann Parasie, CDDP de la Sarthe (prise de vues, bibliographie, table d'ouvrages).*

*Cette journée départementale d'étude, de formation et d'échanges de pratiques a été conçue et réalisée par l'inspection académique de la Sarthe.*

Directeur de la publication : Jean-Claude ROUANET Inspecteur  
d'Académie Directeur des services départementaux de l'Éducation  
nationale

Inspection académique de la Sarthe  
Inspection de l'information et de l'orientation  
34 rue Chanzy — 72071 Le Mans cedex 9

Tél : 02.43.61.58.11  
ce.iio72@ac-nantes.fr

Cette publication est également disponible en téléchargement  
sur le site :

<http://www.ac-nantes.fr:8080/ia72/edusarthe/index.php>

Mise à jour : juin 2008  
Tirage : 700 exemplaires