

LES CAHIERS DE LA SÉCURITÉ INTÉRIEURE

La violence à l'école

Les mutations du système scolaire et les violences à l'école
François DUBET

Les violences en milieu scolaire : du concept à la prévention
Jacques PAIN

Classe téléviseuse, classe dangereuse ?
De la télévision comme bouc émissaire
François MARIET

L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées
Robert BALLION

Initiatives et expériences : un premier bilan
Françoise IMPÉRIALI

La société du samedi : supporters, ultras et hooligans
Patrick MIGNON

Télécommunications et quartiers en difficulté
Henry BAKIS



N° 15 1^{er} trimestre 1994

© Cahiers de la sécurité - INHESJ

LES CAHIERS DE LA SÉCURITÉ INTÉRIEURE

La violence à l'école

Institut des Hautes Études
de la Sécurité Intérieure

© Cahiers de la sécurité - INHESJ

Conditions de publication

Les Cahiers de la sécurité intérieure publient des articles, des débats et des notices bibliographiques relatifs aux différents aspects nationaux et comparés de la sécurité intérieure et de ses acteurs.

Chaque article, accompagné d'un résumé en français de sept cents signes maximum, doit être dactylographié et transmis pour examen à l'Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure (IHESI) en deux exemplaires.

Les manuscrits soumis ne sont pas retournés à leurs auteurs. Toute correspondance est à adresser à la rédaction de la revue.

© Paris, 1993

ISSN : 1150-1634

N° de commission paritaire : 2 325 AD

Les articles publiés dans les *Cahiers de la sécurité intérieure* ne représentent pas une opinion de l'IHESI et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

SOMMAIRE

Avant-propos	5
DOSSIER : LA VIOLENCE À L'ÉCOLE	7
Point de vue : sens et violence à l'école <i>Claude LELIÈVRE</i>	8
Les mutations du système scolaire et les violences à l'école <i>François DUBET</i>	11
Les violences en milieu scolaire : du concept à la prévention <i>Jacques PAIN</i>	27
La sécurité des établissements scolaires et la police <i>Daniel DUGLERY</i>	41
Classe téléguidée, classe dangereuse ? De la télévision comme bouc émissaire <i>François MARIET</i>	50
Le bizutage, ou la faillite d'une certaine idée de l'école républicaine <i>Emmanuel DAVIDENKOFF</i>	58
L'Éducation nationale face à la violence scolaire Entretien avec <i>Marc RANCUREL</i>	63
L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées <i>Robert BALLION</i>	72
Initiatives et expériences : un premier bilan <i>Françoise IMPÉRIALI</i>	88
Le partenariat Éducation nationale-Police En Seine-Saint-Denis. <i>Christian ROMEU</i> et <i>Jean-Pierre GLAUX</i> . Dans le Rhône. <i>Alain TISNERAT</i>	101 111
Table ronde : les violences à l'école <i>Bernard BORECKI, Pierre CARDO, Jean-Claude DAUVEL, Bernard DEFRENCE, Jean-Claude GOUDOT, Jean-Paul HENDRICKX et Jacques PAGE</i>	114
Pour aller plus loin	128

REPÈRES	135
Notes et études	
La société du samedi : supporters, ultras et hooligans	136
<i>Patrick MIGNON</i>	136
Télécommunications et quartiers en difficulté	
<i>Henry BAKIS</i>	150
Les fondamentaux de la sécurité	
Vitres cassées	
<i>James Q. WILSON</i> et <i>George L. KELLING</i>	163
Chronique étrangère	
Sécurité intérieure et lutte anti-subversive en Corée du Sud	
<i>Éric SEIZELET</i>	181
ACTUALITÉS	187
Regards institutionnels	
189	
Notes bibliographiques	
197	
Rapports et travaux inédits	
211	
Revue des revues	
213	
Colloques et rencontres	
217	
Liste des auteurs	
223	
Erratum	
Vers une redéfinition des rapports police-justice ? Le poids de l'histoire	
<i>René LÉVY</i>	229
Abstracts	
233	
Index des auteurs pour l'année 1993	
237	

AVANT-PROPOS

Depuis quelques années la violence à l'école est un thème qui préoccupe le monde enseignant et, plus récemment, celui de la police.

Régulièrement les médias attirent notre attention sur des actes de violence qui se produisent dans ou autour des établissements. Par-delà l'émotion que peut susciter tel ou tel événement et ses circonstances particulières, l'école serait-elle réellement malade de la violence ? Les *Cahiers* ouvrent le dossier en faisant appel à quelques-uns des meilleurs spécialistes de la question.

Étudier la violence à l'école n'est pas chose aisée. D'abord parce que, comme le rappelle Daniel DUGLERY, notre connaissance statistique du phénomène est encore très partielle. Ce qui conduit parfois à donner un écho exagéré à certains événements alors même que, nous dit François DUBET, les établissements scolaires connaissaient déjà des violences à la fin du siècle dernier. Néanmoins, on peut estimer avec Marc RANCUREL que depuis une dizaine d'années, la violence à l'école est plus aiguë – et moins acceptée par la collectivité. Il semble aussi que cette violence prenne des formes nouvelles que Jacques PAIN inventorie en fonction de leur nature et de leur fréquence.

Mais, par-delà ses multiples manifestations – des plus spectaculaires aux plus ritualisées comme le bizutage étudié par Emmanuel DAVIDENKOFF – il importe avant tout de savoir ce que signifie la violence à l'école et quelles sont ses causes profondes. Les mutations du système éducatif et les transformations de la population scolaire qu'analysent Robert BAILLION et François DUBET sont une des explications possibles. Cependant bien d'autres facteurs entrent en jeu. L'école subit sans doute les désordres qui surviennent dans son environnement. La violence à l'école est aussi le reflet des inquiétudes ou des rancœurs de jeunes qui ont du mal à imaginer ce que sera leur avenir, qui parfois même, pour reprendre les propos de Pierre CARDO, n'ont plus d'espoir. Il est clair en tout cas qu'il n'y a pas d'explication simple comme le montre François MARIET en relativisant l'idée que la violence serait causée par la télévision.

Que faire pour tenter d'éradiquer la violence à l'école ? S'il n'existe de toute évidence pas de solution miracle, la lecture du dossier réalisé par les *Cahiers* suggère quelques pistes. Pour certains, tels Jacques PAIN et Jean-Claude DAUVEL, il convient de réaffirmer que l'école n'est pas un espace qui serait soumis à des règles particulières, mais que la loi de la cité s'y applique. Pour autant, l'école doit savoir se fermer pour se protéger et redevenir pleinement un lieu d'instruction. À cet égard, Robert BAILLION et Marc RANCUREL soulignent l'importance du rôle des chefs d'établissement, à la fois pour assurer la cohésion de la communauté

scolaire autour de règles du jeu claires et pour garantir le dialogue sans lequel toute vie en collectivité est impossible.

Si, dans le passé, les responsables éducatifs avaient tendance à gérer les problèmes qu'ils rencontraient « en interne », l'ampleur des phénomènes de violence les conduit aujourd'hui à faire appel à des concours extérieurs. Les partenariats Éducation nationale-Police nationale menés dans plusieurs départements illustrent cette nouvelle attitude. Comme le soulignent Christian ROMEU, Jean-Pierre GLAUX et Alain TISNERAT, ils montrent qu'en dépassant les préventions qui peuvent exister entre ces deux institutions, il est possible de changer le climat d'un établissement. D'autres administrations et groupes – Justice, parents d'élèves, élus, associations de quartiers – multiplient les initiatives. Françoise IMPÉRIALI présente quelques-unes des actions menées dans notre pays et en dresse un premier bilan.

Chacun est conscient aujourd'hui que les clivages idéologiques ou les réactions corporatistes ne sont plus de mise et que la lutte contre la violence à l'école exige la mobilisation de toutes les volontés. Puisse ce dossier, par les informations et les analyses qu'il apporte, contribuer à cet effort collectif.

**

Avec ce numéro, les *Cahiers* inaugurent une nouvelle présentation. Chaque livraison sera désormais organisée en trois parties. La première sera constituée par un dossier thématique, dans lequel chercheurs et praticiens offriront au lecteur des éléments de réflexion et d'analyse. Une seconde partie, intitulée Repères, proposera des notes rendant compte de travaux ou de recherches récents dans le champ de la sécurité intérieure. On y trouvera également deux nouvelles rubriques : Les fondamentaux de la sécurité intérieure qui proposeront des textes de référence, étrangers ou historiques, et une Chronique étrangère qui fera le point sur les enjeux et les politiques de sécurité dans divers endroits du monde. Enfin, la troisième partie permettra à nos lecteurs de s'informer sur l'actualité de la sécurité intérieure. On y trouvera des rubriques habituelles (notes bibliographiques, regards institutionnels, colloques et rencontres) ou nouvelles (revue des revues, rapports et travaux inédits), dont la présentation a été rénovée afin d'être plus pratiques à consulter. Nous espérons que ces aménagements amélioreront encore la richesse et la qualité des *Cahiers* et répondront aux attentes de nos lecteurs.

Jean-Marc ERBÈS

DOSSIER

LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

POINT DE VUE

SENS ET VIOLENCE À L'ÉCOLE

Claude Lelièvre
Professeur d'histoire de l'éducation
Paris V-Sorbonne

La violence à l'école a mille visages, tour à tour violence médiatisée (celle du sensationnel ou de l'angoisse diffuse du corps social), violence banale (celle des mots, des choses, des personnes), violence institutionnelle, individuelle, explicite, implicite, consciente et inconsciente... « Toute la question, dit Alice, est de savoir si l'on peut obliger les mots à signifier autant de choses différentes. – La question, répondit Humpty Dumpty, est de savoir qui commande, un point c'est tout »⁽¹⁾.

Il apparaît que l'expression « la violence à l'école » implique un écart, une infraction à la norme, une transgression des règles ou des lois, l'idée d'une perturbation plus ou moins durable de l'ordre des choses. La « violence » serait « une manière commode de rassembler tout ce qui a trait à la lutte, au conflit, au combat, en bref à la part d'ombre qui toujours taraude le corps individuel et le corps social »⁽²⁾.

La violence à l'école désignerait ce qui ne devrait pas exister, ce qui n'y existait pas ou peu dans le passé, mais qui y advient : le signe que l'école devrait être un enclos protégé, un lieu clos; et le symptôme qu'elle ne réussit pas – ou plus – à l'être.

Pourtant, contrairement à nos illusions rétrospectives, la violence à l'école peut surgir dans les lieux les plus fermés, les plus protégés, là même où on ne l'attend pas, en pleine Troisième République triomphante, dans l'école de Jules FERRY, et dans son « saint du saint » : le lycée Louis-le-Grand. En mars 1883 le proviseur renvoie un élève, puis sept autres qui protestaient publiquement contre sa décision. La résistance des élèves s'amplifie. Ils forcent une grille, montent à l'assaut du cabinet du proviseur, brisent les glaces de l'antichambre. Puis ils envahissent le dortoir affecté aux élèves de mathématiques spéciales, cassent les lits, font voler en éclat les lavabos. Le proviseur demande l'intervention d'une escouade de sergents de ville qui bloquent les mutins dans le dortoir. Mais les élèves rebelles ne capitulent pas; certains s'arment de

(1) CAROLL (Lewis), *A travers le miroir*.

(2) MAFFESOLI (Michel), « Violence », in *Les notions philosophiques*, tome II, PUF, 1993.

barres de fer ou de tessons de vases de nuit; l'un d'eux renverse trois sergents de ville et oblige les autres au combat. Après une lutte homérique, les forces de l'ordre réussissent à maîtriser les insurgés. Le bilan est éloquent : douze élèves exclus de tous les lycées de France, quatre-vingt-treize renvoyés de l'établissement (3).

Les jeunes filles des milieux les plus privilégiés ne sont pas en reste. Les lycées et collèges de jeunes filles sont à peine institués par la loi Camille SÉE de décembre 1880, qu'une révolte éclate au lycée de jeunes filles de Bordeaux en raison du déplacement d'une directrice adjointe : « Les externes démolissent les barrières, brisent les vitres et vomissent des obscénités à la face de la directrice » (4).

Il n'en reste pas moins que demeure, non sans raison, l'obscur sentiment que les données du problème ont changé depuis l'école ferryste. L'école de Jules FERRY était une école de l'intégration parce qu'elle était une école missionnaire et parce qu'elle était l'école d'un État-Nation éducateur qui pouvait présenter la France et sa culture comme à l'avant-garde de la civilisation. C'était une école qui avait du sens, mettait de l'ordre et pouvait imposer son ordre.

On a beaucoup glosé sur les manuels d'histoire (en métropole et hors métropole) commençant par « nos ancêtres les Gaulois ». Or, le mythe fondateur n'est pas gaulois mais gallo-romain : le passage de la sauvagerie à la civilisation dans un cadre national. Les Gaulois ont cédé devant la civilisation en marche représentée par les Romains; il doit en être de même pour les autres peuples et les populations françaises devant la culture française. Ernest LAVISSE demande aux instituteurs de faire saisir toute la différence – bien venue – entre « la vie des Gaulois, voisine encore de la barbarie » et « la Gaule conquise qui entre dans la civilisation romaine » (5).

Dans *L'Histoire de France* de LAVISSE, la bravoure des Arabes et d'ABD-EL-KADER fait écho à celle des Gaulois et de VERCINGÉTORIX, tandis que la mission civilisatrice de la France en Algérie rappelle celle de Rome en Gaule. On comprend alors en quel sens les « Gaulois » sont les « ancêtres » des Arabes (ou d'autres peuples colonisés, ou de fractions de peuples « arriérées ») : ils sont le modèle archétypique de tout peuple rendant les armes à la civilisation en marche (à la nation en tête de la civilisation, la France). Mais la France, en cette fin du XX^e siècle, peut-elle se poser encore en tête de la civilisation ? Tout est là, dans la crise de ce modèle intégrateur qui fonde le sens « à la française » depuis la Troisième République.

(3) GERBOD (Paul), *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968, p. 104-105.

(4) Article du 1^{er} décembre 1882 du journal anti-républicain, *L'abbevillois*.

(5) LAVISSE (Ernest), « Histoire », in BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie*, 1886.

De façon plus générale, l'école (laïque comme privée) qui avait prétention de donner sens au monde, qui se vivait comme missionnaire, qui se pensait détentrice des valeurs et des finalités fondatrices et fondamentales, est sommée de rejoindre en une course sans fin une modernité et des valeurs nées en dehors d'elle. Si tout ce qui vaut vient d'ailleurs que l'école, que vaut l'école ? Vaut-elle quelque chose ? L'école peut-elle encore mettre de l'ordre dans les cœurs et dans les esprits ?

En évolution permanente accélérée, la société industrielle ou post-industrielle semble imposer au système éducatif une adaptation à ce mouvement continu. S'adapter pour s'engager dans une nouvelle course infernale, telle semble être alors la fin sans fin que doit s'assigner l'école. Cette logique nouvelle risque de sacrifier le sens au fonctionnement même du système scolaire, les finalités aux techniques, la réflexion éthique aux instrumentations gestionnaires et pédagogiques.

Révolution copernicienne s'il en est, l'école ne paraît plus être détentrice de la « bonne parole » (catholique ou républicaine, Évangile ou Lumières). S'il en est ainsi, si rien d'équivalent ne se met en place, comment l'école pourrait-elle, en son ordre, mettre de l'ordre ? En définitive, la question du sens de la violence à l'école ne serait-elle pas aussi – et peut-être d'abord – celle du sens de l'école elle-même ?

LES MUTATIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE ET LES VIOLENCES A L'ÉCOLE

François Dubet

Professeur de sociologie

CADIS-EHESS

Université de Bordeaux II

Les violences scolaires doivent être situées dans l'évolution d'un système qui, en se massifiant, a perdu ses formes de régulation traditionnelles basées sur la séparation des publics scolaires.

Plusieurs formes de violence peuvent être distinguées : les déviances tolérées, les violences extérieures à l'école, les violences dans l'école et les violences antiscolaires. Chacune d'elles appelle des réponses spécifiques.

Les violences à l'école participent de ces phénomènes sur lesquels il est d'autant plus difficile de trancher que l'on ne dispose pas de statistiques précises et sur lesquels les données sont toujours discutables en raison de leur constitution. Comme toujours en pareils cas, la publicité donnée à quelques faits divers laisse accroire à la nouveauté absolue des phénomènes mis sur le devant de la scène. Comme toujours en pareils cas, l'arbre des événements spectaculaires cache la forêt des conduites banales, si banales parfois qu'on ne les voit pas. Les affaires de violence scolaire restent souvent cachées car elles sont vécues comme un grave échec par les enseignants et par les responsables des établissements⁽¹⁾.

Que la violence scolaire ne soit pas nouvelle, cela va de soi. Une révolte des élèves du lycée Louis-Le-Grand autour des années 1840 a provoqué la distribution de plusieurs centaines de jours de prison. La violence subie par les enfants à l'école n'est pas, elle non plus, une nouveauté; le glissement des punitions sévères vers les corrections sadiques a souvent ému l'opinion publique, les parents et les élèves. L'administration doit régulièrement rappeler aux maîtres qu'il est interdit de frapper les

(1) LÉON (J.M.), *Violence et déviance chez les jeunes : problèmes de l'école, problèmes de la cité*, Ministère de l'Education nationale, 1983.

élèves⁽²⁾. Dans les établissements populaires, notamment dans les centres d'apprentissage et les établissements de formation professionnelle, il semble que l'on se soit toujours battu entre garçons dans la cour de récréation ou bien « à la sortie ». Bref, la nostalgie du passé ne doit pas laisser croire à un âge d'or. On observera aussi qu'aujourd'hui la plupart des établissements scolaires, y compris ceux des banlieues populaires, ne sont guère les zones de violence que l'on décrit et que dans les lycées secondaires « bourgeois », où l'encadrement disciplinaire est extrêmement faible, la violence apparaît moins comme un problème que la fraude, l'absentéisme ou le désintérêt des élèves.

Malgré la prudence qui convient dans un domaine où les rumeurs se distinguent mal de la réalité des faits, il est clair que la violence à l'école est devenue un problème social, même si, rappelons-le, elle ne concerne pas, dans ses formes aiguës, la très grande majorité des cas⁽³⁾. La compréhension de ce phénomène et de l'aveu public qu'il connaît aujourd'hui ne peut pas être séparée de l'analyse des mutations du système scolaire. La massification scolaire considérable que nous avons connue depuis trente ans, et qui s'est très sensiblement accélérée durant les cinq dernières années, n'a pas seulement changé les données quantitatives. Elle a profondément déstabilisé les situations scolaires, les régulations spontanées du système, à la fois dans les rapports de l'école et de son environnement social et dans la construction des relations scolaires.

INSTITUTIONS AJUSTÉES ET DÉVIANCES TOLÉRÉES

Des publics séparés

Jusqu'au milieu des années soixante, la population adolescente et juvénile scolarisée dans l'enseignement secondaire long est relativement faible. Après la seconde guerre, le taux de bacheliers est inférieur à 10 % d'une classe d'âge et il n'atteindra 15 % qu'au milieu des années soixante. Pour le reste de la population, la scolarité obligatoire s'étend jusqu'à douze, puis quatorze et seize ans et, dans les années trente, la moitié des Français ne sont pas titulaires du certificat d'études primaires. Mais plus que la rareté des diplômes distribués, la grande caractéristique de ce système est la séparation des publics scolaires.

L'école primaire républicaine, l'école pour tous, est en réalité l'école du peuple, celle des enfants d'ouvriers et de paysans qui n'ont pas beau-

(2) Sur les violences subies par les élèves on consultera DEBARDIEUX (E.), *La violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990; DEFRENCE (B.), *La violence à l'école*, Paris, Syros, 1988; DOUET (B.), *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1978.

(3) Le ministère de l'Education nationale déclare que les plaintes déposées en justice contre les élèves ou leurs parents après une agression contre un enseignant ont sensiblement augmenté ces dernières années. On parlait de plus de 600 plaintes en 1992 dans l'académie de Créteil. Nous n'avons pu vérifier ces chiffres donnés par un fonctionnaire du ministère.

coup d'espérances en une scolarité longue. Le fameux élitisme républicain n'est pas un discours de la mobilité sociale par l'école, mais un discours de la promotion des meilleurs – et il fallait qu'ils le soient – pour enrichir les cadres de la nation. Le projet qui porta cette école de la république était nettement plus philosophique et politique que proprement social⁽⁴⁾. L'instruction de tous devait d'abord unifier la nation, éradiquer les patois et les particularismes. Elle devait promouvoir le règne des Lumières et de la Raison, l'attachement aux valeurs d'une République fragile. Elle devait également assurer le progrès en outillant les Français d'un minimum de connaissances utiles. Cette école du peuple fut investie d'une mission dont les instituteurs furent les « prêtres » incarnant, comme le disait DURKHEIM, « quelque chose de sacré ». La violence de la guerre scolaire tient à ces soubassements idéologiques et moraux.

À côté de l'école primaire, le lycée est une institution bourgeoise. Il est quasiment impossible d'entrer au lycée sans être passé par le petit lycée, ouvert aux seuls enfants des classes favorisées des grandes villes et des préfectures. Les modèles culturels d'une part, et le coût des études secondaires de l'autre, font du lycée une institution nettement séparée de l'école primaire par son idéal pédagogique tourné vers la grande culture et les humanités⁽⁵⁾. Longtemps, cette école des « héritiers » s'est défendue contre « l'envahissement » des « boursiers » en privilégiant les lettres classiques ou en fixant les élèves venus du collège dans des filières particulières, incompatibles avec les voies royales ouvertes par les lettres classiques.

Alors que la très grande majorité des enfants accèdent à l'emploi directement par l'apprentissage et le travail précoce et sans qualifications scolaires reconnues, une partie des élèves issus de la classe ouvrière (celle qui deviendra souvent « l'aristocratie ouvrière ») peut bénéficier d'un enseignement professionnel. Mais, là encore, il s'agit d'un enseignement très particulier, au recrutement, aux objectifs et aux méthodes spécifiques. Cet enseignement est très finalisé, associé à des entreprises ou des types d'activités définis et dominants sur le marché local de l'emploi⁽⁶⁾. Au début des années soixante encore, les enseignements techniques et professionnels ont un recrutement relativement limité. La plupart des enfants d'ouvriers et de paysans n'ont connu que l'école primaire avant d'entreprendre une formation sur le tas.

Enfin, il s'est rapidement mis en place un système intermédiaire, celui des écoles primaires supérieures et des collèges⁽⁷⁾. Mais il ne s'agit pas

(4) NICOLET (C.), *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard, 1982.

(5) ISAMBERT JAMATI (V.), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970; PROST (A.), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand COLIN, 1968.

(6) TANGUY (L.), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991.

(7) BRIAND (J.P.), CHAPOULIE (J.M.), *Les collèges du peuple*, Paris, Éd. du CNRS, 1992.

du collège pour tous. Seuls les meilleurs des élèves du primaire, souvent des boursiers, prolongent encore leur scolarité vers un brevet supérieur qui permettra à quelques-uns de préparer des concours et d'occuper des postes de niveau moyen dans la fonction publique. Quand il y a mobilité sociale, c'est le plus souvent de cette manière qu'elle s'opère, transformant des enfants d'ouvriers, d'artisans et de paysans en employés de l'État et, notamment, en instituteurs.

On voit donc que le système scolaire est loin d'être unifié. Il est formé de plusieurs écoles parallèles ayant chacune un public socialement défini, des ambitions et des modèles pédagogiques « adaptés » à ces publics. À une société inégalitaire correspond une école très inégalitaire dans son organisation, puisque la naissance détermine l'entrée dans tel ou tel type de formation. Les études secondaires longues et générales, celles qui concernent aujourd'hui près de 60 % d'une classe d'âge, apparaissent comme un bien rare auquel il est difficile, voire impossible, d'accéder si l'on n'est pas bien né. L'école n'intervient guère sur le destin social des individus et, quand elle le fait, c'est en général de manière positive, quand un instituteur « pousse » vers le collège un élève particulièrement sérieux, ou quand un élève exceptionnellement brillant et méritant se voit offrir une bourse pour aller au lycée. De tels parcours sont à la fois rares et exemplaires; ils servent à montrer que l'école engendre de la justice contre un système injuste. Les instituteurs sont parfois les mieux placés pour croire dans ces vertus puisqu'ils en sont les bénéficiaires et les illustrations vivantes.

Des mondes régulés

Juxtaposés, les divers ensembles scolaires apparaissent comme des institutions fortement régulées. Chacune d'entre elles se voit fixer des objectifs clairs. À l'exception de l'enseignement professionnel, les liens à l'environnement économique sont plus que lâches. En fait, les valeurs scolaires tournent assez largement le dos aux valeurs sociales et la culture scolaire est d'abord scolaire. Même si l'éducation donne des dispositions pour tel ou tel apprentissage, l'école s'attache à ses propres règles et à ses propres modèles. Dominée par la grande culture, cette école ne se tourne guère vers la technique et vers l'économie. Aussi, l'enseignement professionnel y occupe-t-il une place subalterne, à l'exception des grandes écoles, qui ne sont d'ailleurs plus professionnelles dès lors qu'elles sont grandes.

Attachée à l'instruction plus qu'à l'éducation, qui est abandonnée aux seules familles en raison des tensions liées à la guerre scolaire entre l'école publique et l'enseignement religieux, l'école, le collège et le lycée sont d'abord tournés vers l'acquisition de savoirs. En tant que tels, l'enfance et l'adolescence y ont peu de place; les élèves doivent les laisser à la porte de l'école et les idées d'épanouissement et d'expression des élèves n'apparaissent que chez quelques réformateurs et pédagogues

marginaux, inspirés souvent par les modèles éducatifs anglais soucieux de former des personnalités. Cette mise à l'écart de la société civile s'est longtemps manifestée par l'attachement à la séparation des sexes et de nombreux documents indiquent que les premières tentatives de mixité ont provoqué, chez les enseignants et les parents, de très grandes résistances : rumeurs, manifestations, retrait des enfants, etc.

Sans être adepte d'une discipline spartiate, la vie scolaire est fortement réglementée. C'est une école d'ordre dans la façon dont le maître fait la classe, dans le poids de la discipline mise en œuvre par les surveillants généraux, les censeurs et les « pions », dans la longue défiance à l'égard du corps et de l'expression « spontanée ». Il suffit de voir ce qu'il en est du sport et de l'enseignement artistique aujourd'hui encore. Les élèves ne disposent ni de foyers, ni d'associations et, face au maître, au professeur ou au proviseur, les parents n'interviennent que modestement. Dans la classe elle-même, il doit s'établir une distance certaine entre le maître, ou le professeur, et les élèves. Les enseignants eux-mêmes sont soumis dans leur vie personnelle à un certain contrôle social, leur vie doit être exemplaire et si l'on tolère le mariage des institutrices, il vaut mieux que ce soit avec un collègue⁽⁸⁾. L'architecture scolaire doit être à la fois sobre et non dépourvue de grandeur, l'école ou le lycée ne doivent pas se fondre dans son environnement, ils doivent au contraire s'en détacher.

La distance sociale entre les enseignants et leurs élèves n'empêche cependant pas une certaine proximité culturelle. À chaque type d'école, et donc de public, correspond un type d'enseignant particulièrement « adapté » à sa fonction. Les premières promotions d'instituteurs sont formées de ces enfants du peuple remarqués par la République, dont ils aiment et défendent les vertus⁽⁹⁾. Mais si leur fonction les éloigne de ce peuple, il n'empêche qu'ils en sont issus et en restent proches. Le recrutement départemental des maîtres d'école les fixe aussi dans des cultures qu'ils connaissent. Tous ces maîtres sont passés par le même moule des écoles normales. Les professeurs de lycée sont issus de catégories sociales plus favorisées, souvent proches de celles de leurs élèves quand ils sont d'anciens « héritiers »⁽¹⁰⁾. Quand ce sont d'anciens « boursiers », ils ont longuement adhéré aux valeurs mêmes de l'institution et du sacerdoce de la défense de la grande culture. Ils sont souvent passés par les contraintes des mêmes concours. Les professeurs de l'enseignement professionnel sont, eux aussi, proches de leur public. Ce sont le plus souvent des ouvriers professionnels et des compagnons ayant déjà travaillé dans l'industrie⁽¹¹⁾. Ils apportent à l'école une culture ouvrière

(8) GERBOD (P.), *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, PUF, 1965.

(9) OZOUF (J.), *Nous, les maîtres d'école. Autoéographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard, 1967.

(10) CHAPOULIE (J.M.), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la MSH, 1987.

(11) TANGUY (L.), *op. cit.*

qui est celle des jeunes et de leur futur milieu professionnel. Il régnait, il règne encore dans bien des cas, une grande proximité culturelle entre ces professeurs et leurs élèves partageant le même langage, les mêmes habitudes et les mêmes aspirations⁽¹²⁾.

Le système scolaire traditionnel apparaît ainsi fortement ajusté. Non seulement chaque type d'école reçoit un type de public spécifique, mais les maîtres, les élèves et leurs parents partagent certaines connivences culturelles et sont d'accord sur les règles du jeu. Les institutions scolaires reposent sur ces accords préalables, sur ces ententes tacites qui permettent aux relations de se dérouler dans la discipline, sinon dans l'enthousiasme. Mais, avant de verser dans la nostalgie, il faut rappeler le coût d'un tel système, ce qui équivaut à rappeler les raisons pour lesquelles il ne s'est pas maintenu en l'état. D'abord, dans la mesure où les inégalités sociales déterminent l'entrée dans tel ou tel secteur, l'ajustement des uns et des autres repose sur un principe de ségrégation. Plus que les compétences scolaires, fussent-elles socialement construites, c'est la naissance qui fixe la carrière scolaire. Ensuite, ce système repose sur l'exclusion massive des élèves issus des milieux populaires de la scolarité longue : ne survivent longtemps à l'école que les meilleurs, et ni les cancrels « folkloriques », ni l'échec scolaire ne sont réellement un problème. Enfin, ce système scolaire est fort éloigné des demandes de l'économie : les diplômes sont rares et indiquent plus un niveau de culture générale qu'une capacité professionnelle. À l'exception bien sûr de l'enseignement professionnel, tenu aux marges du système dans une sorte « d'infamie » qui le marque encore parfois.

Quelques déviations tolérées

Dans ce système scolaire, quand on parlait de violence, il s'agissait surtout de la violence subie par les élèves : violence imposée par la discipline, longue survivance des châtiments physiques, sort parfois misérable des pensionnaires, difficultés d'y entendre une parole enfantine et adolescente, tristesse des blouses grises et des études tardives, anonymat des « lycées casernes », etc.

Comme dans tout système fortement intégré, les formes de violence émergentes s'apparentent à la déviance tolérée, à la violence que le système permet selon le principe de la soupape de sécurité, contribuant par là à son renforcement. Ainsi, les collèges et lycées voient apparaître des chahuts que TESTANIÈRE qualifie de « traditionnels »⁽¹³⁾. La communauté des élèves d'une classe se voit accorder, de façon implicite, le droit de chahuter un enseignant souvent dans une matière jugée peu impor-

(12) DUBET (F.), *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 1991 ; GRIGNON (C.), *L'ordre des choses*, Paris, Éd. de Minuit, 1971.

(13) TESTANIÈRE (J.), « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie*, VIII, 1967, p. 17-33.

tante comme la musique ou le dessin. Ce chahut repose sur la complicité et la cohésion du groupe; il implique de « monter des coups », d'organiser des canulars. Si un tel chahut n'est pas encouragé, il est souvent toléré quand il apparaît en fin d'année, quand il concerne les grands élèves. Souvent règne dans l'établissement un « folklore » de chahut, partagé en secret par bien des professeurs. Plus l'établissement est intégré, moins ce chahut a de chances de « dégénérer ». Il peut parfois même participer de quelques rites, comme dans le cas du bizutage. De tels chahuts traditionnels persistent dans les secteurs de l'université les plus contraignants et les plus intégrés, comme en médecine, dans les Instituts universitaires de technologie (IUT) ou encore dans certaines grandes écoles.

Bien que l'hypothèse soit plus difficile à démontrer, il nous semble aussi que la proximité culturelle des enseignants et des élèves engendre une certaine tolérance à l'égard de l'agressivité et des petites bagarres entre élèves, d'une certaine violence juvénile propre au milieu populaire. Les bagarres et les règlements de compte durant la récréation ou « à la sortie » n'étaient pas rares dans les collèges et les établissements techniques et professionnels. Il semble que les enseignants, notamment les anciens ouvriers, avaient la capacité de tolérer des formes de violences relativement banales dans le monde des jeunes garçons. Aussi, certains endroits des cours de récréation échappaient au contrôle des surveillants, car il fallait bien que « jeunesse se passe ». On peut penser que les conduites des élèves n'apparaissaient pas comme barbares et exotiques aux yeux d'enseignants qui avaient connu une enfance et une jeunesse proches de celles de leurs élèves. De toute manière, dans un tel système, les élèves les plus difficiles, ceux qui refusaient l'école, avaient très rapidement la possibilité d'y échapper. Rappelons qu'en 1960 encore la moitié des jeunes ne vont pas à l'école au-delà de ce qu'impose la scolarité obligatoire. Il y a donc toute une série de difficultés personnelles et sociales auxquelles l'école n'est jamais confrontée, ne seraient-ce que les problèmes des enfants de migrants qui, dans leur grande majorité, quittent l'école à la fin du cycle primaire (jusque dans les années trente, leur scolarisation n'était même pas obligatoire).

LES MUTATIONS DU SYSTÈME

La massification

La massification rapide du système scolaire a totalement déstabilisé les modes de fonctionnement que nous venons de décrire.

La multiplication du nombre des diplômes scolaires distribués a accru l'emprise de la qualification scolaire sur la qualification sociale au moment de l'entrée dans l'emploi. Toute une série d'activités auxquelles on pouvait accéder sans qualification sont aujourd'hui fermées aux

jeunes sans diplômes. Par contrecoup, l'absence de qualification scolaire équivaut à une déqualification sociale et, en période de chômage, à une quasi-exclusion sociale. La multiplication des diplômes a aussi entraîné un phénomène d'inflation relative par lequel il importe d'obtenir de plus en plus de qualifications scolaires pour accéder à des positions équivalentes. Ainsi, au moment où l'école se massifie et intègre tous les enfants dans des enseignements relativement longs, elle n'est plus seulement une institution de reproduction et de mobilité ascendante; elle peut aussi provoquer une chute ou une exclusion sociale pour les élèves qui n'y réussissent pas de manière convenable. Les enjeux sociaux des études sont donc devenus beaucoup plus lourds, plus instrumentaux et, du point de vue des familles et des élèves, souvent plus dramatiques.

La massification a engendré une démocratisation dans le sens où les enfants des catégories sociales les moins favorisées ont accès à des formations et à des diplômes qui leur étaient autrefois interdits. Ainsi, le taux d'enfants d'ouvriers titulaires d'un baccalauréat s'est considérablement élevé. Cependant, à l'exception d'une brève période durant les années soixante, la massification n'a pas accru l'égalité des chances scolaires (14). Non seulement les écarts restent importants, mais le système scolaire s'est filiarisé et fractionné, chaque niveau de qualification scolaire étant hiérarchisé en de multiples niveaux de valeurs différentes. Par exemple, le baccalauréat est acquis par plus de la moitié d'une classe d'âge, mais il est très fortement hiérarchisé entre diverses filières qui ouvrent des opportunités très différentes. Les inégalités sociales se sont reportées sur ces filières et le bac C, par exemple, est relativement plus « bourgeois » que ne l'était le bac de mathématique élémentaire il y a trente ans (15). À l'opposé, quelques bacs techniques sont très prolétarisés et ne sont réservés qu'aux nouveaux venus dans l'enseignement secondaire. Les chances d'un enfant d'ouvrier d'obtenir le baccalauréat sont beaucoup plus élevées qu'il y a trente ans, mais ses chances d'entrer en classe préparatoire sont aussi faibles. Les élèves choisissent ces diverses filières en fonction de leurs capacités scolaires et de leurs ressources sociales bien plus qu'en fonction de leurs « goûts ». La hiérarchie scolaire est celle des échecs relatifs, chaque filière recevant les élèves qui n'ont pas été pris dans celle qui se place juste au-dessus. Ainsi, un élève de terminale D est moins défini comme un « biologiste » que comme un élève qui n'a pas été accepté en C (16).

Si la massification scolaire n'a pas bouleversé les relations entre les hiérarchies scolaires et les hiérarchies sociales, elle a profondément transformé le mode de production des premières. Dans le système tradi-

(14) PROST (A.), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.

(15) Le taux de bacheliers varie de 1 à 4 pour les catégories sociales, mais il passe de 1 à 12 dans les séries scientifiques, ESQUIEU (P.), « Qui devient bachelier ? », *Education et formation*, 23, 1990, p. 3-21.

(16) Cf. DUBET (F.), *op. cit.*

tionnel, l'école était relativement peu sélective dans la mesure où l'essentiel de la sélection était effectué en amont de l'école, par la position sociale qui distribuait les enfants dans tel ou tel type de formation, les seules exceptions étaient celles des quelques « boursiers » qui pouvaient « monter ». Ainsi la sélection préalable à l'entrée en sixième par exemple offrait aux heureux élus un « déroulement de carrière » relativement paisible. Avec la massification, la sélection s'opère durant le parcours scolaire lui-même, selon un processus de « distillation fractionnée », d'orientations successives à chacune des étapes. Les différences apparues en cours de scolarité placent les enfants sur des voies différentes : choix des langues vivantes et mortes en quatrième, orientations en LEP ou en seconde, type de filière du baccalauréat, de classe préparatoire ou de formation universitaire, etc. Un tel système appelle des comportements « éclairés » de la part des familles et des élèves concernant les divers choix possibles, notamment celui de l'établissement en mesure d'offrir les meilleures opportunités. Alors que certains sont très prisés, d'autres sont délaissés. Se mettent parfois en place sur le marché local des établissements de véritables systèmes de ségrégation scolaire, quelques établissement recevant l'élite alors que d'autres sont « spécialisés » dans l'accueil des élèves en difficulté⁽¹⁷⁾. Plus ouverte, la compétition scolaire s'est aussi durcie puisqu'elle peut être sanctionnée par un échec qui n'est pas sans conséquences sociales.

Quand les inégalités sociales commandaient directement les carrières scolaires, sans que la pratique scolaire intervienne beaucoup elle-même, le sentiment dominant des membres des classes populaires était celui d'une injustice sociale majeure face à une relative justice scolaire. L'école était trop fermée, mais elle gardait son prestige et sa vertu. Avec la massification, les inégalités paraissent engendrées par l'école elle-même, dans la mesure où tous les enfants entrent en sixième, prennent le départ de la compétition. Aussi, l'école est-elle soumise à de nombreuses critiques par un public de « consommateurs avertis »; elle est moins protégée par la grandeur de la tâche et les principes qu'elle incarnait.

Un monde désajusté

La massification scolaire a profondément transformé les règles du jeu internes à l'école. Elle a aussi désajusté les relations qui s'étaient établies traditionnellement entre les divers partenaires.

Les finalités traditionnelles de l'école – celles de l'intégration républicaine, de la grande culture et de la formation professionnelle d'un petit nombre – sont aujourd'hui soumises à des tensions contradictoires. Alors que l'école tournait le dos à la société, un peu comme la règle au

(17) BALLION (R.), « Le choix du collège : le comportement éclairé des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII, 1986, p. 719-734; BALLION (R.), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

siècle, il lui est demandé de s'ouvrir, de s'adapter aux besoins de l'économie, de s'assurer de la rentabilité des diplômes, de former aux technologies nouvelles; il lui est demandé d'être moderne et efficace. Dans les quartiers les plus difficiles, la philosophie des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) a invité l'école à s'ouvrir vers les problèmes sociaux et la culture populaire. Par ailleurs, la culture éducative de la société française s'est transformée, accordant à l'enfance et à la jeunesse une reconnaissance et une autonomie nouvelles. Les vieilles règles disciplinaires ne sont plus acceptables, ni acceptées, par des jeunes qui bénéficient d'une grande autonomie dans leur vie familiale. L'école n'est plus fermée aux modes et aux « looks », pas plus qu'aux amours juvéniles. Les enseignants ne souhaitent plus imposer à leurs élèves des disciplines qu'ils n'appliquent pas à leurs propres enfants.

Cette mutation culturelle est perceptible à travers un débat inépuisable entre plusieurs projets éducatifs incarnés par les enseignants au sein du même établissement. L'initiative, encore faible, laissée à chaque établissement fait que la plupart des règles sont négociées entre les adultes et n'ont donc plus la solidité apparente des règles éternelles venues d'en haut⁽¹⁸⁾. Les enseignants doivent rendre des comptes aux élèves, à leurs parents, à l'administration et à leurs collègues; ils se sentent plus fragiles, n'étant plus protégés par le caractère « sacré » de leur fonction. Beaucoup d'entre eux ont alors le sentiment de vivre une chute statutaire et d'être emportés par la décadence de l'école traditionnelle. Ils ont aussi l'impression qu'il leur est demandé de faire un nouveau métier, dans lequel l'enseignant le partage avec l'animateur et le psychologue.

Mais la grande transformation de la situation scolaire tient à l'arrivée, dès le collège, de nouveaux publics d'élèves qui ne correspondent plus aux normes anciennes de l'institution. Tous les ajustements tacites entre les « héritiers » et les professeurs de lycée, les bons élèves issus du peuple et les professeurs de collèges, les meilleurs des futurs ouvriers et les professeurs d'atelier, se sont brisés. Les nouveaux collégiens ne ressemblent plus à leurs ancêtres sélectionnés par un examen ou le jugement des instituteurs. Les nouveaux lycéens auraient, il y a vingt ans, été dans l'enseignement technique ou professionnel. Quant à ceux qui sont maintenant au lycée professionnel, ils auraient interrompu leur scolarité à la fin du primaire et n'auraient tout simplement pas été scolarisés après l'âge légal. Aussi, bien souvent, les élèves issus de la massification sont étrangers aux normes et aux règles les moins écrites de l'école. La situation scolaire ne va plus de soi et bien des enseignants décrivent le sentiment d'étrangeté qu'ils éprouvent face à des élèves qui ne ressemblent guère à ceux qu'ils ont été. Les collèges et les lycées des banlieues populaires sont évidemment les établissements dans lesquels cette

(18) DEROUET (J.L.), « Désaccords et arrangements dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, 83, 1988, p. 5-22.

impression de distance, voire d'étrangeté, est la plus forte. Ainsi s'explique le paradoxe du « niveau » (19). Alors que la massification scolaire a, semble-t-il, entraîné une élévation générale du niveau des élèves, bien des enseignants font l'expérience d'une chute du niveau car ils comparent les nouveaux élèves aux anciens qui avaient été fortement sélectionnés en amont, soit par des normes scolaires restrictives, soit par les inégalités sociales devant l'accès à l'école.

Les conditions de la classe ont changé. Les élèves n'acceptant plus la situation scolaire et ses contraintes de la même façon, l'enseignant doit, avant même de donner son cours, construire les conditions qui lui permettront de faire la classe. Par ailleurs, les élèves ont de grandes chances de ne pas être dans les filières qu'ils avaient souhaitées. Pensons aux élèves des filières techniques et professionnelles qui ont été « orientés » vers ce qu'ils perçoivent comme des voies de relégation. Quelques élèves ne souhaitent plus être scolarisés mais, en raison du chômage, n'ont guère d'autres possibilités. Pour tous, les conséquences de l'échec sont graves et la pression exercée sur l'école s'est accrue de la base au sommet du système, dans les établissements réputés comme dans ceux qui le sont moins.

De même que la composition du public scolaire a changé, celle des enseignants s'est aussi transformée au cours des vingt dernières années. En se féminisant, le recrutement social du corps des instituteurs et des professeurs du secondaire s'est élevé, accroissant souvent le sentiment de distance culturelle entre les maîtres et les élèves (20). Cela n'enlève rien au dévouement et à la compétence de ces maîtres, mais il peut arriver que les enseignants d'un côté, et les élèves et leurs familles de l'autre, n'aient culturellement et socialement plus grand-chose en commun. Alors que les lycées professionnels reçoivent les élèves les plus difficiles, le corps des enseignants anciens ouvriers se réduit, remplacé par des maîtres plus titrés académiquement et techniquement, mais qui ne bénéficient plus de la même proximité culturelle avec leurs élèves.

L'école éprouve de plein fouet les processus de ségrégation sociale et urbaine qui affectent la société française. Certains quartiers des grands ensembles de banlieue ont été abandonnés par les classes moyennes et, également, par la partie la plus qualifiée de la classe ouvrière. N'y restent souvent que les Français qui s'y sentent bloqués et les immigrés qui y trouvent des conditions de logement plus favorables que celles des quartiers dégradés des centres-villes et qui, de toute manière, n'ont guère le choix. Dans ces quartiers, les écoles apparaissent comme des enclaves dont on attend qu'elles assurent à la fois la socialisation des enfants, leur éducation, leur intégration sociale et la gestion des problèmes sociaux.

(19) BAUDELOT (C.), ESTABLET (R.), *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1989.

(20) LEGER (A.), TRIPIER (M.), *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Meridien Klincksieck, 1986.

Bien des collèges apparaissent comme « écrasés » par la densité de ces demandes.

QUELQUES FORMES DE VIOLENCE À L'ÉCOLE

Les violences extérieures à l'école

Toutes les formes de violence qui apparaissent à l'école ne sont pas des violences scolaires parce qu'elles ne sont pas engendrées par la situation scolaire elle-même. Elles tiennent, essentiellement, au prolongement de conduites non scolaires dans les murs de l'école. Quand un jeune vient régler un compte à l'intérieur du lycée et agresse un élève pour une histoire de quartier, on ne peut pas parler de violences scolaires. Quand la voiture d'un professeur est volée seulement parce qu'elle était là, ou quand des enfants se font « dépouiller » sur le chemin de l'école par des gens qui ne sont pas de l'école et qu'ils ne connaissent pas, il ne s'agit pas de violences scolaires car elles ne concernent pas les acteurs en tant qu'ils sont à l'école. Ce ne sont ni des agressions entre les élèves, ni des agressions contre les professeurs, mais des manifestations de délinquance « banales » dont les élèves ou les enseignants sont victimes ou coupables, comme n'importe quel citoyen.

Il est bien évident que, dans les quartiers « difficiles », ces conduites se sont multipliées, notamment la « dépouille » et le racket. Des jeunes qui se pensent ou se perçoivent comme plus démunis que les autres profitent des opportunités offertes par l'école, notamment par les attroupements, les déplacements de groupes d'enfants, la présence d'un marché potentiel de produits illicites, d'un stock de bicyclettes et de motocyclettes, etc.

La violence est alors une affaire de police générale et le problème posé à l'école est celui de sa fermeture et de sa protection contre les « éléments étrangers » à l'établissement qui utilisent le va-et-vient et le déplacement de centaines d'élèves pour les agresser, voler des équipements, etc. Dans sa nature, ce problème n'est pas différent de celui de tous les équipements collectifs ou commerciaux qui se protègent de la délinquance. Bien des établissements scolaires ont commencé à se protéger, à fermer les garages à bicyclettes, les centres de documentation, à donner des cartes aux élèves afin de s'assurer de leur identité. Force est de reconnaître que ces stratégies, probablement nécessaires, posent de nombreux problèmes car il est difficile de contrôler des centaines d'élèves et d'enfants, et surtout parce qu'un établissement scolaire doit être accueillant et ne peut pas se transformer en forteresse. En effet, la fermeture de l'école ne peut pas être sans conséquences pédagogiques fâcheuses; elle ne peut que l'éloigner plus encore de la population des quartiers.

Depuis quelques années, les principaux des collèges et les proviseurs des lycées concernés ont adopté des mesures de protection sous la pression des parents, des enseignants et des élèves. Ils l'ont fait d'autant plus que la sécurité d'un établissement participe grandement de sa réputation. Mais, répétons-le, la nature de ces conduites et de ces problèmes, analytiquement du moins, n'est pas scolaire. Elle est une des conséquences directes des problèmes urbains, de la formation de « quartiers d'exil » où se concentrent les problèmes sociaux.

Les violences dans l'école

Avec la massification scolaire, de nouveaux publics adolescents sont maintenus dans le système scolaire, publics dont il faut rappeler qu'ils n'avaient jamais été, jusque-là, scolarisés. Ces nouveaux élèves apportent à l'école les conduites de leur vie « normale ». Il s'agit notamment des bagarres entre garçons, des chapardages permanents et d'une certaine difficulté à accepter le contrôle social scolaire. Plus que de conduites proprement dangereuses ou délinquantes, il s'agit de comportements a-scolaires, d'une agitation permanente, d'un bruit et d'une fébrilité qui parasitent sans cesse la situation scolaire et que les enseignants perçoivent souvent comme une agression.

Ici, le chahut n'est pas traditionnel, mais anomique; il se manifeste par cette agitation constante à travers laquelle les élèves résistent à l'école et manifestent leur indifférence⁽²¹⁾. Ces nouveaux élèves sont loin de la culture scolaire : ils se déplacent bruyamment, s'interpellent dans la classe, parlent fort, se lèvent, se battent, comme ils le feraient dans la rue. En recevant ces nouveaux élèves, l'école accueille aussi les conduites de « galère » de bien des jeunes des quartiers en difficulté. Les dégradations, les petits vols, les querelles d'honneur qui ponctuent la vie du quartier se poursuivent à l'école. Ces conduites sont d'autant plus mal supportées par les enseignants que la distance culturelle entre les élèves et eux est grande. Ils perçoivent comme des formes de « barbarie » et de violence des comportements que les élèves trouvent « normaux ».

Mais cette attitude n'est pas réductible à un simple ethnocentrisme du corps enseignant, car le comportement des élèves déstabilise profondément des situations scolaires qui ne vont plus de soi pour les élèves. Chaque professeur doit notamment établir la discipline qui lui permettra de faire la classe. Beaucoup s'épuisent à cette tâche et attendent de la direction de l'établissement une « reprise en main » et un soutien. Il est vrai que les manifestations de ces conduites a-scolaires, notamment au collège et dans les classes technologiques, dépendent beaucoup de la nature des politiques de l'établissement. Nous avons eu la possibilité de

(21) TESTANIÈRE (J.), *op. cit.*

comparer trois collèges populaires dans lesquels ces conduites avaient des intensités bien différentes en fonction du type de direction et du « climat » (22). Il est apparu en particulier que la cohésion de l'équipe éducative est une des variables majeures. Plus elle est forte (ce qui ne veut pas dire disciplinaire), plus les élèves sont pris dans un cadre qui stabilise leurs comportements et leur permet de distinguer ce qui relève de la vie du quartier de ce qui relève de la vie scolaire. Autrement dit, il semble qu'une des réponses à ces conduites endémiques soit une rescolarisation de la vie scolaire, une prise en charge et une écoute des élèves.

Les violences anti-scolaires

Ces dernières formes de violences sont engendrées par la situation scolaire elle-même. Il ne s'agit plus de violences importées dans l'école par des « éléments étrangers », ou liées au mode de vie « naturel » des jeunes. Ce sont des violences construites contre l'école. Elle se portent contre l'établissement, contre les enseignants, contre les élèves qui « collaborent ». Ce sont elles qui apparaissent comme les plus « dangereuses », celles qui manifestent le plus profondément les difficultés du système éducatif.

Dans les établissements où les élèves ont été orientés contre leur gré, là où domine l'échec scolaire, il arrive que la communauté des élèves ne se construise pas « à côté » de l'école, mais « contre » l'école. Le groupe des élèves opère une sorte de renversement des valeurs scolaires, rejetant ce que l'école privilégie, refusant de reconnaître des normes qui « abaisSENT » les élèves (23). Parce qu'ils sont en échec et se sentent « humiliés » par l'école qui ne peut leur donner qu'une image dévalorisante d'eux-mêmes, les élèves choisissent de défendre leur dignité en créant, dans la communauté des garçons en particulier, une hiérarchie de valeurs qui renverse celle de l'école. Autrement dit, tout se passe comme si, ne pouvant pas être un bon élève, il ne restait qu'à « choisir » d'être un mauvais élève contre l'école. C'est une affaire de dignité. Le leader du groupe de jeunes est alors celui qui ne se « compromet » pas avec les enseignants, celui qui ne se laisse pas faire, ni impressionner par les punitions, celui qui peut devenir violent et régler ses comptes lui-même contre un enseignant qui l'aurait humilié devant la classe.

Les violences sont une manière de résister à l'incorporation des identités négatives que peut imposer l'école. Pour garder la face devant ses camarades, et surtout devant les filles, l'élève refuse de se plier aux règles du jeu; il « répond » à l'enseignant, il peut le menacer, appeler à la rescoussse les aînés qui ont quitté l'école. Il peut aussi se venger sur la

(22) DUBET (F.), COUSIN (O.), GUILLEMET (J.P.), « Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, XXX, 1989, p. 235-256.

(23) WILLIS (P.), *Learning to Labor, How Working Class Lads Get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House, 1977.

voiture de l'enseignant. Dans la plupart des cas, les élèves s'appuient sur le silence ou le soutien de leurs camarades, car il n'est pire faute que de passer de l'autre côté : c'est plus que de la « lèche », c'est de la collaboration. Presque toujours, ce type de conduite est parfaitement argumenté en termes de conflit avec tel ou tel enseignant, qui a fait une réflexion, qui est raciste, qui a humilié l'élève, qui n'a pas reconnu ses progrès, qui est injuste, qui ne lui a jamais adressé la parole. Ces conduites agressives sont l'expression d'une sorte de « rage », de conflit informulé entre des élèves relégués et l'école, elles sont la seule manière de ne pas s'identifier soi-même aux catégories infamantes de la relégation. En effet, dans l'école de masse, ce ne peut plus être, du point de vue des acteurs, l'injustice sociale qui explique l'échec scolaire, ce ne sont que les qualités personnelles de chacun. Cela ne s'explique pas par la croyance des individus dans l'idéologie des talents, mais par le processus même de la sélection, qui oriente les élèves à chaque palier en fonction de ses performances. Pour sauver l'image de soi, il faut attribuer les mécanismes de cette sélection à la méchanceté des professeurs, à leur mépris et à leur volonté d'humilier. C'est pour cette raison que la violence à l'égard des enseignants, la dégradation ou la mise à sac de l'école ne sont pas dénoncées par les élèves, car elles remplissent toujours une fonction exemplaire. L'exclusion des fauteurs de troubles rassure les enseignants, mais elle ne règle rien quant aux mécanismes qui engendrent cette violence.

Dans les quartiers les plus difficiles, et dans les établissements de relégation, là où vont les élèves dont personne n'a voulu ailleurs, *a fortiori* dans les filières de relégation au sein même de ces établissements, il peut se créer une véritable sous-culture de l'opposition scolaire, un modèle de comportement auquel s'identifient les plus jeunes, une quasi sous-culture de ghetto. Les conduites que WILLIS⁽²⁴⁾ observait dans la classe ouvrière anglaise deviennent encore plus violentes et radicales : celles de *Graine de violence*. Nous sommes ici aux points limites de l'emprise scolaire quand les élèves n'ont plus aucune raison de croire à l'école; ou plus encore, quand ils vivent l'école comme une forme de destruction de leur personnalité.

CONCLUSION

Il importe de ne pas confondre les trois logiques de la violence scolaire que nous venons d'évoquer, ne serait-ce que pour ne pas laisser croire qu'elles appellent les mêmes réponses. Toutefois, aujourd'hui, certains établissements connaissent toutes ces formes de violence : une délinquance sociale qui entre à l'école; des conduites a-scolaires d'adoles-

(24) WILLIS (P.), *op. cit.*

cents et de jeunes trop éloignés des normes implicites de l'école; enfin, des violences anti-scolaires.

Ces établissements, pour « spectaculaires » qu'ils soient, sont peut-être moins nombreux que ne le suggère leur exposition aux médias. Ils ne doivent pas conduire vers une image catastrophique de la massification du système éducatif français, qui a su accueillir des centaines de milliers d'élèves nouveaux sans créer pour autant des centaines de milliers de problèmes⁽²⁵⁾.

Si la violence scolaire s'explique largement par la nature des contraintes culturelles et structurelles qui pèsent sur les établissements et par les caractéristiques des quartiers et des populations concernées, il faut constater que des établissements comparables de ce point de vue ne connaissent pas tous les mêmes formes et les mêmes degrés de violence. De leur côté, quelques établissements de classes moyennes qui devraient être fort paisibles, ne le sont pas nécessairement. Les établissements et les politiques éducatives locales possèdent donc des capacités spécifiques pour faire face à ces problèmes. Des collèges ou des lycées comparables ont des « climats » très différents. Certains d'entre eux se sont dégradés, d'autres, au contraire, se sont « redressés ». La mise à jour de mécanismes globaux ne doit pas nous empêcher de voir l'existence de marges d'action, de capacités d'initiative et de réponse. Ce sont elles qu'il faudrait étudier plus précisément.

(25) On doit en particulier se méfier des critiques dénonçant l'école comme une usine à chômage. Le chômage est avant tout une conséquence de l'activité et de la structure économiques. Rappelons que, dans les années cinquante et soixante, la France distribuait relativement peu de diplômes, très peu de diplômes professionnels même, et qu'elle ne connaissait pas de chômage.

LES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE : DU CONCEPT A LA PRÉVENTION

Jacques Pain

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Paris X-Nanterre

La violence scolaire revêt des formes et des significations multiples. Si divers rapports permettent de cerner le phénomène, une confrontation à la loi est aujourd'hui nécessaire.

La violence se jouant d'abord dans le lien social scolaire, elle ne peut être enrayer qu'à la suite d'un long travail de prévention.

L'école a toujours été l'objet d'enjeux sociaux, jusqu'à être parfois désignée comme le champ clos de la reproduction sociale. Elle a, de fait, progressivement concentré les problèmes de son temps et elle semble les concentrer encore davantage, ne serait-ce que par la place qu'elle tient dans la vie des Français. Demain, ce sera pire qu'hier, puisque l'école reste encore un État dans l'État, voire un État contre l'État, et qu'elle en paye le prix. Dernier recours, mirage bicentenaire ou enceinte réservée, l'école tient dans les fantasmes le rôle du destin, à un moment ou à un autre. Ce qui n'encourage guère les sentiments courtois. Qui songerait sereinement à s'ôter la réussite de la vie, surtout à onze, quatorze ou dix-sept ans ?

Notre article s'organise de la façon suivante : après une analyse du terme violence dans le cadre de l'école, nous reprendrons quelques rapports précurseurs en la matière et tenterons d'approcher les spécificités des violences et des situations violentes en milieu scolaire, tout en esquissant quelques réponses⁽¹⁾.

(1) Nous nous situons ici dans la suite de notre livre, PAIN (Jacques), *Écoles : violence ou pédagogie*, Vigneux, Matrice, 1992, 245 pages, avec une annexe d'études et d'interventions de terrain en plus. La problématique d'une école sociétale, partagée entre la crise économique et une crise symbolique, colonie adolescente prolongée, désormais en proie à la délinquance et à la violence, fonde nos propos.

FAUT-IL PARLER DE « VIOLENCES » EN MILIEU SCOLAIRE ?

C'est en prenant position sur les notions de base, en arrêtant des définitions de la violence, de l'agression et de l'agressivité, que nous sortirons de l'ambiguïté, avec l'idée résolue de ne plus répéter les stéréotypes de droite et de gauche que nous connaissons au moins depuis le rapport du Comité d'études sur la violence, la criminalité et la délinquance, dit par certains « Rapport PEYREFITTE »⁽²⁾.

Une position scientifique se doit avant tout d'être réaliste, pluridisciplinaire et argumentée par les sciences de l'éducation, dans la mesure où c'est l'école comme institution éducative qui est visée et où il s'agit non seulement d'analyser la violence à l'école mais de faire l'école « quand même ».

La notion de violence

Nous concevons la violence comme un processus construit, délictuel voire criminel, assez bien repéré par les qualifications du code pénal, et nous pensons qu'il faut élaborer à l'école des bornes de l'inacceptable, pour restaurer les seuils de la relation pédagogique. L'école est certainement un lieu et un espace-temps de conflit, où la relation éducative – habituellement masquée – revient à l'avant-scène lorsque l'histoire et le contexte ne font plus sens. Mais, elle ne peut pas être un lieu d'exercice de la violence. La sécurité y est par conséquent fondamentale.

Dans le schéma de lecture que nous proposons ici, l'agressivité est proprement structurelle, quasi-résiduelle, dans le « système social scolaire ». L'agression en est un prolongement tout autant structurel qui, lui aussi, passe ou non les bornes et ouvre sur les voies multiples des violences et du comportement violent. La sanction éducative, la réparation ou la punition devraient visiblement marquer ces bornes.

L'école est, sans conteste, éducativement et juridiquement dans le champ de la loi. A tel point que Lode WALGRAVE, psychologue et criminologue belge⁽³⁾, nous dit que les résultats scolaires, tout comme un faible engagement dans l'école, sont des risques pour la délinquance. Selon lui, l'école a « une influence propre sur l'origine de la délinquance persistante », un « effet causal indéniable ». C'est surtout l'éthique scolaire, c'est-à-dire « l'atmosphère socio-culturelle de l'école, composée par une totalité de valeurs, attitudes et comportements communs », qui discrimine. Au point que « l'abandon prématuré de l'école (*drop out*) par des élèves non performants qui commettent beaucoup de délits, entraîne immédiatement une diminution considérable de leur délin-

(2) PEYREFITTE (Alain), *Réponse à la violence*, Presse Pocket, 2 vol., 1977.

(3) WALGRAVE (Lode), *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale. Essai de construction d'une théorie intégrative*, Paris, Mériidien Klincksieck, 1992, 154 pages.

quance » (p. 35). L'école n'est plus un « enregistreur neutre », si elle le fut jamais. C'est donc tout un redressement des valeurs et des comportements qui fera la différence et restaurera la loi dans une discipline pratiquement communautaire et associative.

Dire les choses comme elles sont

Nous ne voyons pas comment ne pas dire les choses, comment ne pas parler vrai. Sur les terrains les plus marqués par l'actualité nous avons, à chaque fois, constaté que c'est bien la violence qui préoccupe parents, élèves, enseignants et autorités.

Pour pouvoir enseigner, ces écoles ont souvent, avant tout, à garantir la sécurité des personnes et des biens. Comment pourraient-elles le faire sans la police et la justice, sans poser le problème de la violence dans son environnement social ? La sécurité est un besoin vital qui s'inscrit au cœur de la pensée⁽⁴⁾. Or, la violence est aujourd'hui une constante de la vie quotidienne. Les médias comme les publications spécialisées ont imposé l'expression de violence en milieu scolaire, de violence à l'école et des séminaires se tiennent régulièrement sur le thème. Les « téléphones verts » qui se sont mis en place dans certaines académies concentrent des appels en grande partie obnubilés par l'insécurité et la violence du métier d'enseignant.

La circulaire LANG-QUILÈS-GLAVANY du 27 mai 1992⁽⁵⁾, sur la sécurité dans les établissements scolaires nous invite à prendre la violence scolaire au sérieux. Il s'agit, d'une part, de constituer des Groupes d'action locale pour la sécurité (GALS), institutionnalisant la coopération entre les forces de sécurité et de l'Éducation nationale. Et, d'autre part, d'élaborer un « diagnostic sécurité » avec un tableau de bord mensuel comprenant les indicateurs suivants : le racket scolaire, la dégradation des biens, les violences à l'égard des personnes (élèves, corps enseignant, personnel administratif). Il y sera adjoint, est-il précisé, la délinquance imputable aux mineurs dans le département. Il est facile de faire la différence entre les terrains encore trop rares où ce dispositif fonctionne, et ceux où il n'est même pas connu. Nous pensons qu'un tel groupe « fait infrastructure » pour les terrains sociaux et scolaires violents. Comment, en effet, repérer autrement les seuils de déstructuration et de décomposition de l'espace scolaire ? Comment reprendre le contrôle d'une violence relationnelle interne à l'établissement ? Que faire des injures, de l'insulte, des menaces de mort ? Comment sanction-

(4) Voir CHALUMEAU (Éric), Institut des hautes études de la sécurité intérieure (IHESI), « L'évolution du concept de sécurité. Le concept de sécurité intérieure », dans *La sécurité des établissements scolaires, de leurs personnels et de leurs élèves*, Actes de l'université d'été de juillet 1991, Ministère de l'Intérieur, Ministère de l'Éducation nationale, Lyon. HELBRUNN (Richard), ROTH (Camille), « Aggression et sécurité », Strasbourg, Coprur, 1991, particulièrement « Qu'appelle-t-on sécurité ? » (p. 9-18).

(5) Circulaire n° 92-166, *Conditions de sécurité dans les établissements scolaires*.

ner les violences physiques, les voies de fait, sur les personnels et sur les élèves, en dehors de l'établissement ? Il n'est que de voir des élèves deviser sur la pelouse d'un collège, dans un calme relatif retrouvé, alors que ce collège était invivable deux ans auparavant, pour ne plus condamner intellectuellement les toutes nouvelles clôtures, la porte surveillée par vidéo, les rondes policières, les liaisons quotidiennes du chef d'établissement avec le commissaire, voire le procureur de la République. Il suffit de parler avec des enseignants dont le collège a brûlé pour saisir à quel point la fermeture du nouvel établissement, les parkings souterrains fermés, ont rétabli pour un temps les conditions mentales de travail.

Prendre au sérieux la délinquance

Il faut dire les choses et parler vrai. On ne doit pas surprotéger les mineurs. Il y a des questions graves à poser. Il faut « prendre au sérieux la délinquance », voire envisager « la criminalisation de certains comportements »⁽⁶⁾, situer les minorités et l'immigration exactement, et pas davantage, au point de leur implication. Il y a une délinquance « systématisée » et structurée⁽⁷⁾, y compris à l'école. Qu'un jeune dealer dont personne ne peut indiquer l'âge déstabilise, par sa violence, un collège de banlieue, voire le quartier, à lui seul, sans que personne ne lui réclame de comptes au plus vite, laisse le commun des mortels au bord de l'exaspération.

Nous savons qu'il faut bien connaître sa population scolaire, pour enseigner avec quelques chances de succès. Savoir, par exemple, que les jeunes confiés à la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), ont de toute façon de 10 à 30 % de retard sur la moyenne scolaire⁽⁸⁾. Il faut réussir à faire de l'information, ciblée et objective, en se refusant à tout jugement de valeur. Car il revient à l'école d'enseigner, dans tous les cas de figure, et pour l'essentiel dans l'école commune. Mais, pour enseigner dans la violence, ou avec la violence, il faut s'en donner les moyens, notamment en mettant en place des tutorats de petits groupes ou des tutorats personnalisés à long terme.

Les critères de la violence

Dès lors, il y a une cohérence et des critères, à trouver. Il n'est plus possible de s'en remettre à la gouverne de l'établissement mais il faut répertorier, classer, nommer. Il y a là un problème de terminologie et de

(6) WALGRAVE (Lode), *op. cit.*

(7) WALGRAVE (Lode), *op. cit.*

(8) Centre de recherche interdisciplinaire de Vauresson, Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse, Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, ministère de la Justice (Direction de la protection judiciaire), ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective), *Enquête visant à évaluer les acquis scolaires des jeunes confiés à la Protection judiciaire de la jeunesse bénéficiant d'accords de scolarisation. Rapport n° 2. Analyse des performances réalisées*, décembre 1991.

« qualification », au sens juridique du terme. Or, à lire les rapports qui remontent des académies – la plupart du temps collection de faits disparates – on note le flou et l'indécision, parfois la retenue, qui règnent.

Aggression est un mot magique, qui semble se suffire à lui-même, alors qu'une qualification juste devrait faire apparaître jusqu'à deux ou trois degrés éventuels de repérage : agression physique (il fut frappé au visage); agression verbale, raciste, ou diffamatoire (à distinguer de l'injure, pure et simple).

Notons aussi que les agressions et les violences des enseignants sur les élèves n'apparaissent pratiquement jamais, sinon lorsqu'elles ont entraîné une agression, ou en résultent.

On ne sait jamais rien des sanctions ou des démarches de réparation. Le racket au port du cartable ou au devoir n'attire l'attention que des pédagogues. La plupart des vols sont banalisés et ne finissent plus par apparaître que les véritables « casses ». Les intrusions cherchent un vocabulaire (visite, entrée, entrée violente, avec ou sans effraction, incursion, invasion, irruption, introduction) et sont l'objet de toute une fantasmatique de la violation institutionnelle. Les destructions, dégradations et dommages sont mis sur le même plan sans beaucoup de nuances. La toxicomanie est renvoyée à d'autres registres ou aux conduites déviantes.

Code pénal et droit en milieu scolaire

L'Essonne, choisie comme département pilote à la suite de la circulaire de mai 1992, a fait un effort marquant de rationalisation et de qualification des faits. C'est sans doute l'un des départements les plus engagés dans le partenariat, en particulier avec la justice et la police. Une enquête-diagnostic de 1991-1992, portant sur cinq districts et cent quarante deux établissements, dresse un premier portrait des « situations génératrices d'insécurité » dont on retiendra le souci de précision. Les agressions sont mieux cernées en qualité (violence du type agression, bagarres, coups et menaces ou insultes), en nombre, en ampleur et en nature des acteurs. Tout comme les dégradations (des graffiti et de la serrure forcée, jusqu'à l'incendie). L'intrusion d'éléments extérieurs précise s'ils sont isolés ou en bandes. Les fugues, l'absentéisme, le vol, le racket, la toxicomanie, sont pris en compte dans les conduites déviantes.

Nous voyons venir l'idée, somme toute simple, de confronter l'école et les violences scolaires au code pénal. En somme, l'idée de rabattre le champ théorique et pratique du droit et de la loi sur l'école, sans perdre de vue les missions et les prérogatives de celle-ci. Il y a là tout un travail jurisprudentiel d'analyse à instaurer, en termes juridiques et pédagogiques : en termes juridiques, pour qualifier les crimes et les délits dans le cadre de la justice des mineurs, y compris à l'école; en termes pédagogiques, pour traiter l'éducation, la réparation et la prévention de la violence à l'école et par l'école.

Une agression physique est-elle aggravée par le fait qu'elle ait eu lieu en milieu scolaire, comme nous l'avons vu mentionné cette année dans le dépôt de plainte; ou par le fait qu'elle vise la personne dans le prolongement de sa fonction ? Il semble que oui. C'est un débat qu'il faudra ouvrir et, en attendant, nous pourrions déjà redresser la pertinence des qualifications. Le code connaît les dégradations, destructions, détériorations, dommages, le vol; les injures; les menaces; les outrages; le racisme et les discriminations; les coups et blessures; les coups, violences ou voies de fait; le viol; les violences légères, aggravées; l'agression; l'atteinte; etc.

Nous retrouverons la distinction entre les personnes et les biens, avec des seuils dans l'atteinte et la démarche. Ceci peut être enseigné. Tant par le code que par une approche éducative mettant en situation le code, dans l'esprit de la circulaire JOSPIN⁽⁹⁾ sur les droits et les devoirs des élèves à l'école.

Une position scientifique, à notre avis, se devrait donc de mettre à jour tout ce qui relève de la violence dans un établissement scolaire, du juridique jurisprudentiel à la pédagogie des relations. Elle devrait aussi interroger la loi sur le crime, le délit, la contravention, voire les laisser à la loi, tout en interrogeant pédagogiquement les circonstances et les acteurs, le passage à l'acte, pour le prévenir. Car, l'école est le théâtre quotidien de nos problèmes et une position objective se doit, dans le respect des personnes, de pointer également les violences structurelles, les nuisances, les abus et la non assistance de l'école. Ceci permettra de mieux comprendre, par analogie, les comportements scolaires et les comportements délinquants et criminels, ponctuels et systématisés. Et de les prévenir.

Le principe serait alors des plus simples : les violences « scolaires » doivent être traitées comme des violences tout court, dans le cadre protégé, donc aggravant, de l'espace scolaire « mineur ». La réalité des faits et l'éthique éducative y conduisent aujourd'hui.

ÉCOLE DÉLINQUANTE, VIOLENCE ET DÉVIANCE CHEZ LES JEUNES SCOLAIRES : DES RAPPORTS PRÉCURSEURS

Le rapport SÉLOSSE (1971)

La recherche, dirigée par Jacques SÉLOSSE⁽¹⁰⁾, pour le Conseil de l'Europe et le Comité européen pour les problèmes criminels, définit l'école par trois grands rôles :

- de socialisation et d'acculturation;

(9) BO, n° 9, 28 février 1991.

(10) SÉLOSSE (Jacques), BACHY (Y.), DUNER (A.), SNELDERS (J.), *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile*, Comité européen pour les problèmes criminels, Conseil de l'Europe, 1971, 76 p.

- de préparation dynamique aux changements de société, de normes culturelles et d'attitudes;
- d'épanouissement individuel efficace de l'élève, en particulier dans ses relations avec les autres. C'est en tant que « milieu de vie », dit le rapport, que l'école intervient dans l'adaptation ou l'inadaptation.

Ce que nous retiendrons à nouveau, c'est la concomitance entre l'instabilité, l'échec scolaire et la délinquance. D'autres études insistent d'ailleurs sur le fait que « le délinquant » n'a pas toujours une intelligence faible mais plutôt une structure cognitive tout aussi dissociée que sa famille. Sa possibilité de discernement, sa labilité affective, son émotivité, son hyperactivité – signes d'insécurité personnelle – se muent alors en signes d'insécurité pour l'environnement. « L'agressif-hyperactif » dérange plus que « l'anxieux-en-retrait ». Les Canadiens surtout posent avec acuité cette question du comportement du jeune et nous avons pu constater, à maintes reprises, comment l'institution scolaire confond par facilité agressivité et hyperactivité, sans s'attacher à distinguer les capacités et les compétences réelles du « jeune agité », parfois du tout jeune agité (trois à cinq ans). Le comportement est un indicateur lourd, que nous devons déontologiquement manier avec précaution, mais que nous ne pouvons plus écarter du travail de fond à mener, ou ranger dans les saints sacrements de la liberté individuelle.

Le délinquant d'âge scolaire, à capacité intellectuelle égale, a de plus mauvais résultats. Sa scolarisation était jusqu'alors plus courte. Il redouble. Il est plus ou moins dans un destin d'échec. En 1991, J. Pierre BERLAND⁽¹¹⁾, avance un taux global de redoublement de 82 % et des taux de retard en première de 19 % en section S, 19 % en A et B, 74 % en G. « Dis-moi ta moyenne, je te dirai où tu iras ». Notre « élève problème » ira désormais en G ou en F, ou bien il « manquera à l'appel », échappant à la scolarisation. Alors que les enfants d'enseignants passent en seconde à presque 91 %, les enfants d'ouvriers n'y passent qu'à 54 %.

LES CRITÈRES DE L'ÉCOLE À RISQUE (RAPPORT SÉLOSSE)

L'atmosphère des écoles. Il y a un manque de vie communautaire, de vie scolaire, d'imagination créatrice, d'initiative, d'ouverture.

Les écoles. Le retard culturel domine, en termes de programmes, de manuels, de supports d'apprentissage, de méthodes.

Les enseignants. Insatisfaits, anxieux, ils ont des problèmes de motivation.

Les directions. Elles manquent d'autorité, de prestige. Elles ont peu de contacts avec les élèves et les personnels.

(11) BERLAND (J. Pierre), *Lycée, l'état d'urgence*, Paris, Lattès, 1991.

Le rapport LÉON (1983)

Il s'agit du rapport au directeur des lycées présenté en octobre 1983 par Jean-Michel LÉON (12).

L'introduction est claire : « Même si la répression s'avère parfois nécessaire, on ne répétera jamais assez que la répression coûte, sur tous les plans, plus cher que la prévention pour un rendement limité (...) En fait, la seule voie qui nous soit offerte, consiste à créer une dynamique démocratique autour de la recherche d'actions associant l'école et la ville aux élus locaux et aux associations (...) L'école seule ne peut rien faire contre la violence... ».

Les formes de « violence » répertoriées concernent quarante-sept collèges (sur presque cinq mille) et cinquante et un lycées professionnels (sur presque mille quatre cents), choisis parmi les établissements en situation difficile. Ces établissements se situent dans la Seine, les Hauts-de-Seine, le Val-de-Marne, la Seine Saint-Denis, le Nord, les Alpes-Maritimes et les Bouches-du-Rhône. Ces sept départements produisaient ensemble, en 1983, la moitié de la délinquance nationale. L'échelle avancée est la suivante :

Tableau 1
Échelle des violences scolaires (Rapport LÉON)
(Par ordre décroissant d'occurrence)

Collèges	Lycées Professionnels
Vols d'effets	Vols d'effets
Vols à l'extérieur (élèves)	Déprédatations
Déprédatations	Vols à l'extérieur (élèves) et bagarres dans l'établissement
Fugues	Bagarres à la porte
Vols de matériels	Fugues
Racket	Vols de matériels
Bagarres à la porte	Racket
Racismes (élèves)	Intervention de la police sur vols
Suicides	Agression sur les adultes et suicides
Intervention de la police sur vols	Racisme (élèves)
Bagarres dans l'établissement	Drogue
Problèmes sexuels	Racismes (adultes) et problèmes sexuels
Racisme (adultes)	

(12) LÉON (Jean-Michel), *Violences et délinquances chez les jeunes*, 1983. Nous nous sommes toujours demandé pourquoi il n'était pas publié et diffusé par le Centre national de documentation pédagogique.

En 1983, la violence physique entre élèves était plus forte au lycée professionnel qu'au collège. Mais le collège était un peu plus raciste et un peu plus soumis au racket. Nous pensons qu'en 1993, c'est le collège qui est devenu l'épicentre de la violence des quartiers et que le lycée va le suivre de près, si le phénomène n'est pas enrayeré.

Une typologie sommaire nous permet de repérer de grandes caractéristiques de ce que l'on pourrait appeler, pour paraphraser l'école délinquante, « l'établissement violent ». Ce ne sont pas moins de soixantequinze critères qui assurent la typologie. Regroupons les.

– *L'environnement*. Il y a une liaison « relative » à l'environnement, à l'écosystème. Elle ne tient pas au niveau socio-économique moyen, mais plutôt à la déstructuration de cet environnement, à l'urbanisation sauvage, à l'écrasement de la vie.

– *Les établissements*. Il y a un « effet taille », un « effet habitat et équipement » et un « effet climat ». Indiscutablement, la surpopulation et la taille de l'établissement hypothèquent la vie scolaire. Le rapport propose des tailles maximales de six cents à huit cents élèves pour les collèges et de mille pour les lycées. On peut se demander si les cités scolaires modelées sur les grands ensembles ont encore un sens.

Quant à l'architecture scolaire, elle a suivi différents modèles : l'encasernement, puis le régime bungalow, puis la maquette futuriste en kit. Si les constructions évoluent, elles ne sont pas toujours pensées à partir du terrain, des usagers, des besoins de l'école, d'une école où on vit et où on enseigne. Citons ces couloirs d'un collège de banlieue, de cent huit mètres de long, avec un seul escalier central pour huit cents élèves. Citons la restauration scolaire dans les collèges, trop souvent déprimante. Les « cantines » sont des enfers de bruit, où la cuisine se fait souvent encore au mépris du consommateur dans des salles de cinq mille mètres cube.

Enfin, le climat tiendrait bien à la sécurité des biens et des personnes, à la confiance, à « l'esprit d'établissement », arasé de nos jours par la massification et l'anonymat général.

La violence spécifique, hormis celle qui se joue géographiquement dans la relation de classe, se tient dans les endroits encombrés : les halls, les escaliers, les réfectoires et les entrées. Plus les établissements sont grands et surpeuplés, plus il semble y avoir des groupes, des territorialités.

Réfléchissons un instant à cette situation : mille élèves jetés en même temps en « récréation », parmi lesquels se dissolvent une conseillère d'éducation et cinq surveillants, alors que vingt-huit enseignants s'enferment dans la salle des professeurs, d'autres dans leur salle de classe ou leur labo, et que quarante autres personnes sont derrière les murs administratifs.

– *Les enseignants*. Lorsqu'ils se connaissent, se soutiennent, quand « ils ont le moral » et qu'ils sont relativement ouverts, ils favorisent une

qualité certaine de la vie scolaire. La communication des élèves et des parents avec les enseignants est la grande priorité de tout établissement scolaire. Les enseignants sont l'objet, écrit que Jean-Michel LÉON, « d'une délégation d'autorité implicite de la part des familles qui, à présent, confine au transfert de responsabilité : cela, il faut le dire, l'agir, à l'école, et faire avec »(13).

Par ailleurs, les enseignants installent naturellement leur *habitus*, leur culture et leurs codes. Ils sont coupés par leur milieu propre et leur langage des élèves difficiles qui, littéralement, ne les comprennent pas. Les enseignants auraient tout particulièrement tendance à réagir « idéologiquement » à une école qui casse les cadres de leurs représentations. Devant la violence, ils sautent d'un extrême à l'autre, de la plus grande sévérité au laxisme, ou alors ils « fonctionnent à l'humeur ».

Ils auraient également tendance – c'est une défense élémentaire – « à évacuer leur responsabilité en matière d'échec scolaire ».

Enfin, ils différencient mal les violences vraies des contestations, des revendications et des oppositions légitimes et, désormais, légalisées.

Le rapport LÉON recommandait de mettre avant tout l'accent sur la formation (une formation pluraliste) et de proposer aux futurs enseignants des stages périscolaires (de surveillance ou d'animation) avant toute charge d'enseignement. Les Instituts universitaires de formation des maîtres s'y étaient risqués. L'effort sera-t-il poursuivi et, surtout, amplifié ?

L'école est une fonction de ce que Jean-Michel LÉON appelle « l'espace éducatif élargi ». C'est la ville et le quartier qui font l'école à présent.

– *Les élèves.* Ils ont, pour un certain nombre, des problèmes d'encodage méthodologiques et culturels. Mais aussi, suggère le rapport, des problèmes identitaires, sans doute renforcés par une féminisation selective croissante du corps enseignant. Ce qui confirme des principes connus de la rééducation : les élèves – surtout les plus défavorisés – ont besoin de clarté ; ils sont soucieux de cohérence, de règles, et de fermeté (mais, soulignons-le, dans une relation cadree par la parole).

Prolonger la scolarité n'est pas une évidence. Sauf à différencier et soutenir massivement, avant, pendant et après l'école. Sauf à recadrer la vie quotidienne à l'école.

Embarqués dans l'échec, les élèves seraient idéologiquement partagés « entre l'ennui ou la révolte », « la violence ou la passivité », « la réaction la plus courante étant un mélange des deux ». Le rapport LÉON rejoint ici le rapport SÉLOSSÉ : il y a danger d'un désengagement massif.

– *La direction.* Son style, sa capacité d'organisation et de communication sont à nouveau douze ans après le rapport SÉLOSSÉ, mis en exergue. Avec l'ouverture, l'initiative et le rapport à la loi, la formation devient la

(13) LÉON (Jean-Michel), *op. cit.*

clé de voûte qui scelle la personnalité professionnelle du chef d'établissement.

Comme nous l'avons montré, ces rapports de 1971 et de 1983 vont globalement dans le même sens que les études et les publications les plus récentes en la matière (14).

LES VIOLENCES EN MILIEU SCOLAIRE : SPÉCIFICITÉS ET SURSPÉCIFICITÉS

Nous avons qualifié de surspécifiques des quartiers ou des îlots sensibles, où la sociologie conjugue tous les problèmes sociaux et culturels. Nous ne croyons pas que l'école « surspécifique » puisse faire des miracles. Elle est trop liée au contexte.

Cependant, nous avons pu remarquer cette année que le Val Fourré – que nous prenions en exemple dans notre livre – semble s'être scolairement stabilisé et qu'une certaine sécurité avait regagné les établissements les plus exposés. Ces mêmes établissements, qui se protègent avec vigilance, renouent prudemment des liens avec les quartiers.

Sauf à raser et à réurbaniser, la seule voie dans ce cas consiste à « mailler du lien » avec la population et les familles, et pas seulement avec les associations et les professionnels du social. Et il faut parfois fermer, pour ouvrir autrement.

Terminons par une spectrographie de la violence d'établissement, saisie en totalité, puis par les seuils et les points clés des violences en milieu scolaire.

Tableau 2
Les violences spécifiques de la vie scolaire

L'infrastructure (l'habitat) :	
* <i>Sur les locaux</i>	Taille
Par les locaux	Architecture
	Équipement
La structure sociologique (l'ambiance) :	
* <i>Sur le climat</i>	Relations humaines
Par le climat	Atmosphère de la vie scolaire
La structure psychologique (la relation) :	
* <i>Sur la relation</i>	Relations adultes
Par la relation	adolescents
– pédagogique –	Confrontation

(14) Voir PAIN (Jacques), *Écoles : violence ou pédagogie ?* op. cit. DEFRENCE (Bernard), *La violence à l'école*, Paris, Syros, 1988; DEBRARDIEUX (Eric), *Violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990; DUBER (François), *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1990 – *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987; QUIVY (Raymond), RUQLOY (Danielle), VAN CAMPENHOUDT (Luc), *Malaise à l'école, les difficultés de l'action collective*, Bruxelles, Facultés Universitaires Saint-Louis, 1990.

– *Les violences contre les biens* : le vandalisme, toujours important, a pris une nouvelle tournure avec les incendies et tentatives d'incendie. Dix-huit établissements ont brûlé, en tout ou en partie, cette année en France. Les tentatives sont très nombreuses (sacs poubelles enflammés, cocktails Molotov, engins divers). A notre connaissance, ces tentatives sont rarement répétées, sinon par périodes, et très dispersées. Il y a, sauf exception, autant ou presque d'établissements que de faits. Ce sont des jeux dangereux « TV mimétiques » (un collège a brûlé à la suite de la série américaine *Mac Gyver*), des vengeances, des conduites à risque, des intimidations.

– *Les violences contre les personnes* : le racket ou la dépouille, qui se sont multipliés, sont de plus en plus souvent dénoncés et ce sont des centaines de cas qui, désormais, sont jugés et judiciarisés ou sous les qualifications de vol avec violence, sous condition ou sous la menace (six cents cas en 1990).

Les agressions physiques ont gagné le monde adulte et nous nous sommes souvent demandé s'il ne s'agissait pas d'une extension pure et simple des phénomènes de bagarres entre jeunes, trop peu étudiés et corrigés auparavant. Toujours est-il qu'il y a là une limite à tracer. Les agressions physiques à l'école sont le glas de l'institution, comme toute violence physique bien évidemment, quelle qu'en soit la victime. Les parquets s'emploient de plus en plus à en marquer la signification et les peines sont parfois lourdes (ce qui mériterait une certaine publicité). Il n'est, par exemple, pas possible de laisser gifler une principale adjointe devant son collègue par le frère aîné d'un jeune élève (et là, nous avons un fait plus complexe qu'il n'y paraît à juger).

Les agressions verbales sont le lot commun de certains établissements. Pourtant, des enseignants et des chefs d'établissement de quartiers sur-spécifiques réussissent à reprendre en partie le contrôle du langage. L'injure, l'outrage et surtout la menace de mort doivent donner lieu à plainte. Mais, il faut une solidarité interne et de la rigueur collective pour que cela fonctionne, jusqu'au partenariat « éducatif » avec la justice et la police.

Pour l'une des académies de l'Île-de-France, les agressions « élèves-adultes » de tous ordres dépassaient cette année scolaire les 50 % des incidents signalés. Cette donnée est importante et sans doute faut-il creuser davantage la situation violente « scolaire ».

Les intrusions nous ont particulièrement intéressés, et nous avons pu, sur une série, attribuer la moitié d'entre-elles à la présence d'anciens élèves (ou à leur influence directe). Ce sont en général des élèves exclus, mal exclus pourraient-on dire, animés par la « rage ». Ce sont des élèves qui sont « sortis » de l'école sans être jamais « entrés » et qui sont parfois mus par une rare violence.

Le refus scolaire échappe à l'incident et pourtant il devient l'une des plaies de nos écoles. Des collèges tranquilles sont rongés par ce mal qui,

pour nous, est une pathologie de la relation institutionnelle qui nous étroitement refus d'apprendre et refus d'enseigner. Dans tous les cas, le stress s'installe et l'angoisse prend les commandes.

QUE FAIRE ?

Nous pensons que les situations violentes en institution éducative sont toujours prises dans l'*acting out*, dans la relation, en somme qu'elles sont largement réactionnelles. C'est pourquoi il faut travailler avec les faits, mais aussi avec l'histoire des faits, car les situations violentes sont construites dans la complexité de l'institution.

Les théories d'Henri LABORIT suggèrent des structures psychosociologiques défensives qui permettent de mieux saisir les mécanismes génériques des situations violentes.

Se soumettre, fuir ou lutter ? Se soumettre est trop souvent le credo de l'institution. On ne se soumet vraiment que lorsqu'on l'a choisi. Le bon élève est aussi un cas. Fuir est simple : se taire, rêver, arrêter sa pensée; fuguer; au pire instrumentaliser la fuite, par une « drogue ». Lutter, c'est pouvoir s'opposer, contester ou se battre, plus ou moins civilement.

Ces mécanismes vitaux forment un dispositif réactionnel au milieu et donc aussi à l'école. Mais si l'une ou l'autre, ou plusieurs, de ces réactions ne peuvent avoir lieu, ou perdent leur sens, nous aurons des alternatives ou des fermetures plus radicales : de désengagement, de révolte ou de violence, dans un climat d'agressivité active. La « bonne institution » est celle qui permet le jeu et en installe les bornes, contrôlant au mieux l'expression agressive.

Selon nous, la situation scolaire violente est très largement institutionnelle et relationnelle. Elle trouve son origine dans un conflit, ou des conflits, qui, dans l'angoisse et l'émotion, tournent mal, se dérèglent et basculent dans la violence. Ces conflits sont toujours des conflits avec l'institution qui, à un moment ou à un autre, seront agis entre des personnes, soit par le refus ou la mise à l'écart, soit par l'interpellation plus ou moins injurieuse, soit par la rétorsion « physique » réelle ou symbolique. « L'agir » vient d'une parole globalement empêchée.

Une problématique de la prévention

Une telle hypothèse nous permet de construire une problématique pour l'établissement violent afin de poser les problèmes ou les reprendre, mais toujours les traiter, sinon les mettre en mots. Et le faire aussi avec la famille, qu'il conviendrait alors de solliciter pour aide et pour soutien, comme partenaire respecté.

Nous pensons qu'une bonne part des situations violentes spécifiques de l'école d'aujourd'hui tient à des questions d'accueil, de visibilité, de

sécurité, de relation, dans la pédagogie de la classe et dans la pédagogie de l'établissement. Les autres situations violentes tiennent au contexte surspécifique.

En fait, ce qui devient inévitable, c'est de faire de l'école, sous toutes ses formes, une affaire publique.

Nous ne croyons pas qu'une telle politique soit possible par l'école seule, ni que l'école ait intérêt à se refermer sur l'exclusion sociale. Pour le formuler abruptement, nous dirions que l'exclusion sociale est sans doute au centre d'un processus de violence retournée qui frappe l'institution scolaire. Et c'est dans le lien social scolaire que cette violence se joue d'abord.

La violence à l'école ne peut être jugulée qu'avec un long travail de prévention qui pourrait s'appuyer sur quelques idées simples et claires.

- Faire le suivi des exclusions scolaires, les encadrer, les accompagner, les positiver, en les expliquant clairement (des terrains sensibles le pratiquent déjà).
- Réinstitutionnaliser les conseils de discipline, tant dans les procédures et les structures que dans leurs prérogatives. Ils devraient être de vrais conseils partenariaux de la discipline, et donc du droit et de la jurisprudence scolaires.
- Développer un effort permanent en direction des élèves et des parents, pour construire des chartes, des règlements intérieurs, réellement pensés et gérés par une grande majorité des partenaires scolaires, en liaison civile et civique de fait avec l'exercice de la règle et de la loi.
- Cadrer et accompagner le « noyau dur », dont nous rappelons qu'il se résume la plupart du temps à quelques élèves par établissement, en se donnant les moyens d'un tutorat de responsabilisation sur plusieurs années (tutorat partenarial).
- Incrire la violence au cœur des préoccupations de l'école, dès la maternelle, et en organiser la prévention communautaire dans la vie scolaire quotidienne. En faire un axe des projets d'écoles, d'établissements, de zones. En faire une réelle réflexion pédagogique.

Ces idées sont celles que notre expérience et nos interventions, mais aussi les échanges et les rencontres que nous avons régulièrement avec d'autres intervenants – chercheurs et autres professionnels des académies de Versailles, Créteil, Lyon, et Lille⁽¹⁵⁾ – nous dictent. Car, en matière de violence, des expériences et des savoirs précieux sont ici ou là dispersés. Nous avons d'ailleurs, à quelques uns, décidé de les réunir. Guérir, certes. Mais, avant tout, prévenir.

(15) Le Groupe académique de soutien pour les adolescents à risques (GASPAR) est une référence de base pour l'Éducation nationale. Il est animé par Jacques FORTIN, médecin conseil rectoral, et Yves SIHRENER, également fondateur du Club d'action sportive de Lille.

LA SÉCURITÉ DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LA POLICE

Daniel Duglery

Contrôleur général de la Police nationale
Chef de la mission « Police de proximité »

Encore mal appréhendé du point de vue de l'approche statistique, le phénomène de la violence, dans et aux abords des écoles, mobilise les différents acteurs sociaux et singulièrement les policiers.

Les actions de la Police nationale s'organisent autour de trois axes : une meilleure évaluation du phénomène, la recherche d'un authentique partenariat avec l'Éducation nationale et la légitimation, auprès des jeunes, de ses missions.

L'État dispose, pour assurer la sécurité, de forces multiples ayant chacune leur spécificité, relevant d'autorités différentes et qu'il convient de rendre complémentaires. Cependant, l'État ne peut pas tout faire seul en matière de sécurité. Celle-ci est l'affaire de tous et il est clair que le partage des tâches commence, dans nombre de domaines, avec l'exercice d'une citoyenneté responsable.

La sécurité dans les établissements scolaires n'échappe pas à cette nécessité de réflexion permanente sur les valeurs à rétablir ou promouvoir afin d'assurer la cohésion sociale dans le lieu le plus sensible : l'école.

Or, depuis plusieurs années la question de la sécurité en milieu scolaire se pose avec une inquiétante acuité. La violence à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements scolaires, comme l'affaire récente du foulard islamique, montrent que l'école n'est plus un sanctuaire protégé par certaines règles organisationnelles ou de neutralité et qu'elle focalise les problématiques multiformes de notre société.

Au regard d'une telle situation, il est important de comprendre les mécanismes qui alimentent les « insécurités scolaires » et de repérer les dysfonctionnements qui les favorisent. La violence à l'école révèle-t-elle simplement un phénomène de porosité ou procède-t-elle de paramètres particuliers ? L'école prépare-t-elle convenablement à l'apprentissage à la vie en société ? Et, enfin, quelle est la capacité des différents acteurs impliqués dans la vie de la cité, à coopérer pour rendre à notre système éducatif sa sérénité et sa vraie dimension ?

DES STATISTIQUES LIMITÉES

La première difficulté pour appréhender correctement les insécurités scolaires et leurs conséquences tient à l'imprécision quantitative du phénomène et à la variété de faits s'y rapportant.

Parmi les nombreuses composantes de l'insécurité à l'école, on peut schématiquement distinguer 4 catégories de faits :

- les faits qualifiés de crimes ou de délits donnant lieu à procédures (vols, cambriolages, rackets, coups et blessures volontaires, trafic et usage de stupéfiants, etc.);
- les incivilités (insultes, bousculades, agressivité) portées ou non à la connaissance de la police;
- les accidents de fonctionnement (blessures à l'occasion des cours, accidents de circulation à l'intérieur de l'établissement, etc.). On pourrait ajouter dans cette catégorie les rituels initiatiques, comme le bizutage, mal contrôlés;
- le sentiment d'insécurité comparable à celui ressenti dans d'autres parties de la population.

Au-delà de ces définitions à grands traits, l'approche du phénomène est rendue difficile car ces crimes et délits ne sont pas actuellement comptabilisés de manière spécifique lorsqu'ils surviennent en milieu scolaire. Ils entrent dans la statistique globale intéressant ces catégories d'infractions. Seul le « racket scolaire » est dûment répertorié dans le traitement statistique de la criminalité. Ce terme regroupe plusieurs infractions : vols ou tentatives de vols avec violences, vols ou tentatives de vols sous la menace, menaces sous conditions.

Au cours des quatre dernières années, les chiffres concernant ce phénomène sont les suivants :

Tableau 1
Le « racket scolaire »

	1989	1990	1991	1992
Nombre de faits	581	629	842	1 000
Nombre d'auteurs	626	575	790	889
Filles	142	157	152	174
Victimes : Garçons ...	480	519	699	861
Total	622	676	851	1 035

Si l'on constate une augmentation régulière au cours des quatre dernières années, il convient de remarquer que trois éléments se conjuguent pour expliquer cet accroissement :

- une augmentation non négligeable du phénomène;

- une meilleure prise en compte par les services de police, grâce aux relations nouvelles entre le monde de l'Éducation nationale et la Police nationale;
- une plus grande sensibilisation à la fois des jeunes, de leurs parents et des enseignants pour dénoncer ces pratiques.

Pour mieux intégrer les différentes catégories de faits énoncés *supra*, seront prochainement pris en compte statistiquement :

- les violences proprement dites qui n'ont pas pour motif le vol;
- les attentats aux mœurs commis dans le cadre scolaire;
- les violences commises à l'encontre des personnels de l'Éducation nationale;
- les dégradations commises dans les locaux ou sur les biens de ces mêmes personnels.

Cette nouvelle grille permettra sans doute de mieux mesurer le nombre et l'impact des insécurités. Il n'en demeure pas moins que la question du chiffre noir – c'est-à-dire du nombre d'infractions non portées à la connaissance de la police ou de la justice – reste posée. A titre d'exemple, une enquête réalisée par la police de Calgary (Canada) a montré que 80 % des faits étaient « gérés » par le personnel et la direction des écoles (1).

Il est raisonnable de penser que la situation française n'était pas, jusqu'à une date récente, très éloignée de ce pourcentage. Or, ce type de délinquance a un fort retentissement auprès de la population. Lorsque l'on sait, de surcroît, que les jeunes occupent une place importante dans la délinquance de voie publique, il est intéressant de mettre ces données en perspective avec le mal vivre et la délinquance des mineurs.

DE LA VIOLENCE SCOLAIRE À LA DÉLINQUANCE

De 1982 à 1992, le pourcentage des mineurs au sein des personnes mises en cause, en passant de 18,87 % à 17,44 %, peut sembler relativement stable. Il faut, néanmoins, souligner l'augmentation sensible de 1986 à 1992 du nombre de mineurs mis en cause : l'évolution de leur participation à la délinquance durant ces six dernières années est de 20,53 %, alors que celle intéressant l'ensemble des personnes mises en cause est seulement de 10,36 %.

(1) Cité par CHALUMEAU (Éric), « La sécurité dans les établissements scolaires, un problème spécifique ? », *La lettre de l'IHESI*, n° 6, juin 1993, p. 4 (NDLR).

Tableau 2

Part des mineurs dans le total des personnes mises en cause⁽²⁾

	1982	1986	1992
Personnes mises en cause	302 122	301 479	332 721
Évolution	-	- 0,21 %	+ 10,36 %
Nombre de mineurs mis en cause ...	57 002	48 162	58 051
Évolution	-	- 15,5 %	+ 20,53 %
Pourcentage des mineurs/Total des personnes mises en cause	18,87 %	15,98 %	17,44 %

On constate qu'à l'évidence, avec la responsabilité de plus du quart (25,8 %) des infractions de voie publique, les mineurs s'activent sur un terrain particulièrement sensible, où l'opinion attend la réaction des pouvoirs publics vis-à-vis d'individus le plus souvent identifiés.

Le taux atteint en matière de vols avec violence sur la voie publique (36,52 %) doit retenir toute notre attention.

Tableau 3

Participation des mineurs à des infractions de voie publique

1992	Faits constatés	Personnes en cause	Dont mineurs	% Min. sur Total pers. en cause
Vols à main armée .	4 830	933	126	13,50 %
Vols avec violence sur la voie publique	43 314	7 631	2 787	36,52 %
Cambriolages	296 589	23 824	6 821	28,63 %
Vols à la roulotte ..	629 717	20 343	4 926	24,21 %
Vols de véhicules auto	256 778	15 945	4 025	25,24 %
Dégradations	323 056	26 269	5 811	22,12 %
Total	1 554 284	94 945	24 496	25,80 %

Un rapport récent⁽³⁾ a notamment souligné la part des mineurs dans la délinquance de voie publique et leur participation – même si elle se situe en deçà de leur taux global de délinquance – au trafic de stupéfiants.

(2) Personnes contre lesquelles ont été réunis au cours de l'enquête des indices suffisants pour laisser présumer qu'elles sont auteurs ou complices d'un crime ou d'un délit.

(3) CARDÒ (Pierre) dir., *Mouvements collectifs et violences*, issu du groupe de travail « Les violences collectives », Conseil national des villes et du développement social urbain, 1991, 35 p.

Après avoir rappelé que l'Éducation nationale comprend 14 millions d'élèves (dont 1 million d'étudiants) et 1 200 000 personnes d'encadrement, ce rapport indique qu'un tiers des élèves se trouvent en mauvaise situation en CM et un autre tiers sont exclus ou baladeurs (résultat d'un suivi de cohorte).

Il rappelle également les difficultés dues à la fragilisation, ces dernières années, du secteur public de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), qui se traduit, par exemple pour l'Île-de-France, par une perte de 150 à 200 places d'hébergement et 3 000 mesures d'assistance éducative en milieu ouvert de moins. De surcroît, les lois de décentralisation et l'organisation du partenariat départemental n'ont pas suscité spontanément l'adhésion des conseils généraux en matière de prévention spécialisée.

Dans un contexte aggravé par la situation de quasi-anomie que connaissent certains quartiers, l'école, qui ne peut tout régler seule, connaît de graves difficultés. « La boutique est ficelée, le système forclos », se lamentait récemment un proviseur de lycée professionnel. Un principal de collège exerçant en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), ajoutait : « après 16 ans de travail dans ce type de quartier, je ne sais plus ce qu'est un élève banal ».

Les professeurs déplorent le nombre grandissant de jeunes qui n'ont aucun repère :

- ni administratif : la situation administrative des étrangers de plus de 16 ans est souvent irrégulière. Par méconnaissance, les formalités nécessaires à l'exercice d'un emploi n'ont pas été faites et la procédure de regroupement familial n'a pas été entamée. Ainsi, à 18 ans, une telle situation devient inextricable;
- ni familial : famille éclatée;
- ni éducatif : l'école est, pour beaucoup, synonyme d'échec;
- ni culturel : ils sont souvent écartelés entre deux cultures;
- ni social : ils ont le sentiment d'être rejetés;
- ni par rapport à la loi : l'autorité parentale leur a fait défaut et le rappel à la loi intervient parfois trop tardivement.

La psychologie de ces jeunes, qui souvent connaissent la loi avant d'avoir connu l'autorité, ne manque pas de poser de nombreux problèmes méthodologiques aux policiers, comme aux enseignants, confrontés aux violences scolaires.

Il faut, pour intervenir efficacement, savoir que beaucoup de jeunes s'estiment victimes d'une société qui exclut les plus démunis mais qu'ils refusent, dans le même temps, qu'on s'adresse à eux comme à des défavorisés. Ils ont un besoin viscéral d'être écoutés et redoutent d'être manipulés. Beaucoup pensent qu'ils n'ont qu'une alternative : avoir la force intérieure de tenir le choc ou s'enfermer dans la drogue ou la délinquance.

Cela se produit par l'émergence de phénomènes collectifs qui permettent aux jeunes d'échapper à l'exclusion. Le groupe tient lieu de référence, il

permet d'être reconnu et sert enfin à protester. Hélas, sa façon de protester, son mode d'expression sont souvent la violence.

Au regard de cette situation, les enseignants dénoncent l'isolement de l'école dans sa mission et déplorent pèle-mêle : l'absentéisme scolaire, la rupture entre la formation scolaire et l'insertion professionnelle, les facteurs d'exclusion qui pèsent douloureusement sur ces jeunes.

Nous ne connaissons pas, fort heureusement, la situation des États-Unis qui, devant la montée de la violence, ont dû installer des portiques détecteurs de métaux à l'entrée des écoles pour empêcher les introductions d'armes. Néanmoins, les enseignants et les policiers souhaitent une action rapide en direction des « cas lourds » qui recouvrent des réalités diverses et des situations individuelles particulières.

Ils attendent que la justice intervienne rapidement pour assurer le respect des règles de vie en société et pour donner un sens à la sanction. Pour les familles dites « lourdes », l'idée fait son chemin de créer des moyens d'accueil d'urgence et des établissements assurant un hébergement avec un encadrement de qualité. Ceci ne conduisant pas pour autant à une remise en cause du principe du traitement du jeune dans son milieu naturel de vie avec le soutien d'une équipe pluridisciplinaire.

LA POLICE FACE AUX VIOLENCES SCOLAIRES

La manière pour la police d'appréhender la violence des jeunes en général, et la violence scolaire en particulier, s'inscrit dans un processus global qui résulte du constat suivant :

- l'insécurité, et singulièrement la violence des jeunes, est l'affaire de tous ;
- la police doit, comme beaucoup d'autres partenaires, faire preuve d'un pragmatisme éclairé en direction des jeunes. En effet, le policier ne doit pas – parce qu'il représente mieux que d'autres, l'autorité de l'État auprès des jeunes – focaliser son amertume et sa rage d'en découdre avec la société, sous prétexte des difficultés actuelles de notre système d'insertion.

Face à la montée en puissance d'un phénomène à la fois social et culturel, la police, comme d'autres institutions, se doit d'adapter ses structures et ses méthodes d'intervention. L'accumulation de petits délit ne constitue pas, au sens judiciaire du terme, une grande affaire. Il n'en demeure pas moins que l'accumulation de petites peurs contribue au sentiment d'insécurité et peut générer de grands drames.

La Police nationale ne peut laisser s'établir une fracture entre ses représentants et les jeunes, fracture qui ne manquerait pas – certaines affaires l'ont déjà montré – d'alimenter les peurs réciproques.

C'est pourquoi, depuis plusieurs années, la Police nationale a dépassé le débat du « tout préventif » ou du « tout répressif » pour proposer aux

jeunes, dans le cadre d'une véritable politique intégrée, d'autres voies que la drogue, la violence ou la délinquance.

Il s'agit notamment de recentrer l'activité des Centres loisirs jeunesse (CLJ) dans les sites les plus sensibles avec pour objectifs :

- de prévenir, en accueillant des jeunes en difficulté qui peuvent se divertir grâce à des opérations très ciblées;
- d'éduquer, en permettant la découverte d'activités qui pourront se pérenniser dans d'autres structures;
- de favoriser l'intégration de jeunes adolescents dans le tissu social du quartier (expérience d'insertion par l'économique);
- de légitimer aux yeux des jeunes, par une meilleure compréhension, les missions d'une police dont ils n'ont qu'une image caricaturale.

Il est néanmoins évident qu'une telle dynamique en direction de la jeunesse ne peut réussir que si l'ensemble des partenaires, notamment les services extérieurs de l'État, conduisent sur un même territoire des actions concertées, globales et concomitantes. La violence scolaire se trouve plus particulièrement au centre du débat car elle menace l'élément essentiel de notre système d'insertion.

Depuis plusieurs années, l'État se mobilise pour traiter efficacement cette situation devenue inquiétante. Il a privilégié, dans le cadre de la politique de la ville, les relations entre Police et Éducation nationale.

LE PARTENARIAT ÉDUCATION NATIONALE-POLICE

C'est à partir d'une étude préalable⁽⁴⁾ que les ministères de l'Éducation nationale et de l'Intérieur ont retenu le principe d'une expérimentation sur les sites bénéficiant des dispositifs appelés Zones d'éducation prioritaire (ZEP) et Développement social des quartiers (DSQ).

Cette étude, fondée sur des entretiens semi-directifs avec des personnels de la Police nationale et de l'Éducation nationale – propices à l'émergence d'un large éventail d'opinions et de représentations des deux institutions – a mis en lumière les difficultés à vaincre les réticences pour promouvoir un authentique partenariat opérationnel.

Ces deux milieux sociaux professionnels ont des pratiques, des référents socio-culturels et des éthiques différents. Aussi, les entretiens ont-ils fait apparaître des discours contrastés, voire contradictoires, suivant que les enquêtes traitaient des rapports inter-institutionnels ou inter-individuels entre l'Éducation nationale et la Police nationale.

(4) PETIT-LAURENT (Denis), LEROUX (Monique) dir., *Étude préalable à une action d'information et de prévention de la Police nationale en milieu scolaire*, 1990, 67 p. (diffusion limitée). Étude réalisée par l'agence « AD HOC » à la demande des ministères de l'Intérieur et de l'Éducation nationale, afin d'approfondir les relations entre le milieu scolaire et la Police nationale dans les domaines de la prévention et la protection sociale.

Si le milieu scolaire est perçu par les fonctionnaires de police comme extrêmement fermé, pour les représentants de l'Éducation nationale le milieu policier est également cloisonné et trop fermé dans des attitudes répressives et non compréhensives.

Des antagonismes, des images stéréotypées et préconçues sont véhiculés de chaque côté par les personnels de terrain des deux institutions.

La lourdeur d'un fonctionnement hiérarchique propre à chaque institution, leur méconnaissance réciproque, leurs attributions et modes de fonctionnement différents, engendrent une méfiance inter-institutionnelle et renforcent le protectionnisme de chacun. A cet égard, quelques réflexions, issues du rapport, sont tout à fait significatives :

« On ne perçoit aucune volonté de l'Éducation nationale de venir voir des policiers pour envisager ce que l'on peut faire ensemble ». « Nous avons le souci de faire intervenir la police le moins possible parce qu'on la connaît peu et mal, que l'on ne sait pas comment elle va réagir avec les jeunes et que l'on n'a pas de retour d'informations ».

Néanmoins, malgré ces réserves, toutes les personnes interrogées ont exprimé, à un moment ou à un autre, de réels souhaits d'ouverture. Elles étaient favorables à un désenclavement de leur institution ou de leurs pratiques professionnelles, soit pour améliorer une image sociale laissant à désirer, soit pour accroître l'efficacité professionnelle.

C'est à partir de ce constat qu'en 1991 des expérimentations ont été mises en place dans trois sites : Paris, la Seine-Saint-Denis⁽⁵⁾ et le Rhône, visant à promouvoir une authentique politique partenariale.

Sous l'autorité des préfets, les directeurs départementaux de la police et les inspecteurs d'académie ont organisé des réunions de concertation aux fins d'instaurer des relations de confiance et de briser les défiances réciproques.

C'est l'exploitation des résultats de ces expériences dans certains établissements sensibles qui a conduit le gouvernement à prendre les mesures suivantes pour rapprocher les deux institutions :

- dans un premier temps, il a été créé dans chaque département d'Île-de-France, un officier de paix correspondant police-jeunesse chargé d'une mission d'écoute et de dialogue avec les jeunes. Ainsi, pour l'année scolaire 1990-1991, 397 établissement ont été visités et 16 000 élèves ont été sensibilisés;
- ensuite, ont été établis au niveau du département des groupes de suivi comportant, autour du préfet et de l'inspecteur d'académie, les services chargés de la sécurité en vue d'établir le constat de la situation, l'analyse des problèmes, l'harmonisation des procédures et leur suivi;
- enfin, ont été mis en place des Groupes opérationnels d'action locale pour la sécurité (GOALS), composés de correspondants uniques et per-

(5) Voir l'article de ROMEU (Christian), GLAUX (Jean-Pierre), *Le partenariat Éducation nationale-Police en Seine-Saint-Denis*, dans ce numéro des *Cahiers* (NDLR).

manents représentant les différents partenaires, destinés à gérer au plus près les périodes « à risques ». Au 1^{er} juin 1993, 238 groupes sont ainsi installés.

Dans la même perspective, les préfets ont ensuite proposé, dans le cadre des Plans locaux de sécurité (PLS), d'améliorer la sécurité des établissements scolaires en élargissant le partenariat à tous les acteurs concernés. A ce jour, 97 % des PLS sont concernés par ce type d'action pour la sécurité.

Plus récemment et afin de lutter plus efficacement contre le phénomène de l'insécurité, le ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, a annoncé l'élaboration de nouveaux projets appelés Plans départementaux de sécurité (PDS).

Ces plans s'appuieront sur un diagnostic comportant une analyse de l'offre et de la demande de sécurité dans chaque département.

Il est clair que les « insécurités scolaires » seront largement intégrées dans cette réflexion qui se veut globale et pragmatique. Si l'État doit garantir la sécurité, celle-ci doit désormais être un enjeu partagé par tous.

Le rapprochement sensible réalisé ces dernières années entre l'Éducation nationale et la Police nationale montre qu'il est possible, pour peu que l'intelligence et la volonté d'agir soient au rendez-vous, de faire de l'école un espace où la liberté mais aussi la sécurité participent à la formation du citoyen de demain.

CLASSE TÉLÉVISEUSE, CLASSE DANGEREUSE ? DE LA TÉLÉVISION COMME BOUC ÉMISSAIRE

François Mariet

Professeur de gestion et d'économie des médias
Paris IX-Dauphine

La mise en relation de la télévision à la violence observée dans la vie sociale constitue, du point de vue scientifique, un problème mal posé. Relevant de la démagogie, l'approche qui déduit la violence sociale de la violence télévisuelle détourne l'attention des causes certaines de la violence sociale. La sur-consommation de télévision est liée, comme la délinquance, aux mauvaises conditions de vie.

En programmant des émissions avec des scènes réputées violentes, la télévision rendrait les adolescents violents, les habituerait à la violence et idéaliseraient la violence comme solution des conflits et réparation des échecs. Cette perniciosité justifierait un contrôle des émissions diffusées. Confrontée à la simplification des discours médiatisés, à tant de bons sentiments déclarés, la télévision a toutes les évidences contre elle. L'avocat de la télévision n'a pas la partie facile car la critique des évidences des médias sur les effets des médias n'est pas médiatique. Le problème de la relation de la télévision à la violence est mal posé. Son analyse rigoureuse renvoie à des arguments hors du champ de la télévision où le cantonne avantageusement le débat habituel, elle met en jeu la sociologie des effets de la télévision et ne peut éviter d'évoquer les profits que l'on escompte d'une condamnation de la télévision.

LE SYLLOGISME DE LA VIOLENCE

Le tour de passe-passe théorique des compteurs de violence

Les enfants regardent la télévision, la télévision est violente, donc la télévision rend les enfants violents.

Première proposition du syllogisme.

Les durées d'écoute des enfants sont en moyenne de trois heures par jour, par semaine, dans la plupart des pays développés dotés d'une mesure d'audience de la télévision. Cette mesure globale (DEA, durée d'écoute par auditeur) reste confuse, ne distinguant pas les enfants selon le capital culturel de la famille, selon leur environnement social. De même, elle ne distingue pas selon les régimes culturels (télévision en concurrence avec d'autres pratiques culturelles ou en situation de monopole). Elle ne distingue pas non plus selon les modalités de réception : attentive et exclusive ou distante et accompagnant une autre activité⁽¹⁾. Enfin, elle ignore les conduites de zapping qui caractérisent la consommation sélective de ces générations.

Dans son ensemble, la consommation de la télévision par les adolescents est loin d'être aussi massive que le laissent supposer certaines déclarations : l'étude des mouvements d'audience montre que l'audience des adolescents est forte pour les feuilletons miroirs qui dépeignent l'adolescence (« Premiers baisers », « Hélène et les garçons » sur TF1) et pour les films. On observera aussi que ni « Aliens » ni « Commissaire Moulin » ne concurrencent « Les sous-doués » : d'une manière générale, les adolescents préfèrent la comédie⁽²⁾.

Lorsque l'on distingue entre les modes de consommation au lieu de s'en tenir aux consommations réputées massives, il apparaît que la « télévision-passion »⁽³⁾ est minoritaire tandis que la « télévision tapisserie » augmente son importance en relation avec les nouveaux comportements perceptifs et l'évolution des équipements. La « télévision bouche-trou » tend à représenter la meilleure part de la télévision auprès des plus grands consommateurs de télévision. Ceux-ci sont les adolescents issus des classes sociales défavorisées sur le plan des revenus, du capital culturel, du logement et de l'urbanisme, de la situation familiale (ménages d'un seul adulte; enfants dont les deux parents travaillent, les *latchkey children*). Ces conditions de vie – plus de temps vide que de temps libre – constituent les variables les plus explicatives de la consommation de télévision. Mais ce sont aussi les variables explicatives d'autres phénomènes sociaux dont l'échec scolaire, la petite délinquance, etc.

Seconde proposition du syllogisme.

La télévision est violente. Pour le montrer, on lance un plan comptable dressant inventaire de toutes les traces de violence pendant une semaine de télévision. On obtient un catalogue vertigineux garant de succès

(1) Cf. *Etudes budget-temps* du CESP, 1992.

(2) Je tiens à remercier Stéphanie LOZES, du Département études de Concerto Media, qui a participé au travail d'analyse des audiences.

(3) Sur ces notions, voir notre ouvrage *Laissez-les regarder la télévision. Le Nouvel Esprit Télévisuel*.

LES MEILLEURES AUDIENCES DES FILMS AUPRÈS DES ADOLESCENTS (11-14 ans)

chaîne	date	jour	titre	genre	taux d'audience en %	nombre d'individus
TF1	27/4/1993	mardi	ALLO MAMAN ICI BÉBÉ	comédie burlesque	32,0	947 200
TF1	1/9/1992	mardi	Y A-T-IL UN PILOTE DANS L'AVION	comédie	31,8	941 280
TF1	26/10/1992	lundi	LE PERE NOËL EST UNE ORDURE	comédie	27,9	825 840
F2	2/12/1992	mardi	PRO F S	comédie	26,9	796 240
TF1	28/2/1993	dimanche	LA CHEVRE	comédie	25,9	766 640
TF1	6/10/1992	mardi	L'ARMÉE FATALE II	policiers	25,1	742 960
TF1	27/10/1992	mardi	À LA POURSUITE DU DIAMANT VERT	aventures	25,0	740 000
F3	28/12/1992	lundi	BATMAN	fantastique	24,6	728 160
F2	6/9/1992	dimanche	POLICE ACADEMY	comédie	23,6	698 560
F2	23/2/1993	mardi	POLICE ACADEMY VI	comédie	23,2	686 720
F3	29/10/1992	jeudi	UN PRINCE A NEW YORK	comédie	22,2	657 120
TF1	8/9/1992	mardi	COCKTAIL	comédie	21,5	636 400
TF1	20/12/1992	dimanche	LE QUART D'HEURE AMÉRICAIN	comédie	21,5	636 400
TF1	17/11/1992	mardi	INSPECTEUR LABAVURE	comédie	20,9	618 640
TF1	15/12/1992	mardi	ROCKY IV	aventures	20,2	597 920
TF1	9/2/1993	mardi	THE RUNNING MAN	aventures	19,6	580 160
TF1	7/3/1993	dimanche	RETOUR VERS LE FUTUR	fantastique	19,5	577 200
F2	20/4/1993	mardi	GENIAL MES PARENTS DIVORCENT	comédie dramatique	19,2	568 320
F2	12/1/1993	mardi	LE COUP DU PARAPLOU	comédie	18,7	553 520
TF1	25/4/1993	dimanche	TOP GUN	aventures	18,5	547 600
F2	22/1/1993	mardi	RAIN MAN	comédie dramatique	18,4	544 640
F3	7/9/1992	lundi	TATIE DANIELLE	comédie dramatique	17,2	509 120
TF1	22/4/1993	jeudi	NUIT DIVERSSE	comédie	17,1	506 160
F2	25/10/1992	dimanche	DIABOLO MENTHE	comédie dramatique	16,9	500 240
TF1	22/12/1992	mardi	LE TEMPLE D'OR	aventures	16,0	473 600
F2	16/2/1993	mardi	DARYL	science fiction	15,7	464 720
TF1	25/10/1992	dimanche	L'EPREUVE DE FORCE	policiers	15,7	464 720
TF1	10/11/1992	mercredi	POLICE	fantastique	15,7	464 720
F3	14/12/1992	lundi	GREMLINS	espionnage	15,6	461 760
TF1	27/12/1992	dimanche	GOLDFINGER		15,4	455 840

Entre septembre 1992 et mai 1993, première partie de soirée (20h30-23h00).

SOURCES : MÉDIAMÉTRIE, MÉDIAMAT, traitement CONCERTO MEDIA.

CONCERTO MEDIA ©

médiatique. Un indicateur de violence diffusée (*violence index*)⁽⁴⁾ a même été conçu, intégrant le taux de personnages violents, la durée de scènes violentes, etc.

Conclusion du syllogisme : les enfants téléspectateurs, confrontés à tant de crimes et de violence, ne peuvent que devenir violents. Or, il y aura de plus en plus de télévision, et notamment de télévision montrant la réalité : la programmation accorde une place croissante à l'information, aux magazines, aux scénarialisations de la réalité. Il existe même aux États-Unis un projet de chaîne consacrée au crime (*The Crime Network*) ; il en existe déjà une consacrée aux procès (*Courtroom Network*), une autre serait consacrée à l'armée et à ses activités (*Military Channel*), cela s'ajoutant aux chaînes nationales et locales d'information à plein temps (CNN, ChicagoLand TV, etc.).

La future « autoroute électronique » qui passera un jour par la majorité des foyers ajoutera à cela un potentiel exceptionnel de jeux interactifs, de séries, de films et de dessins animés, dont un grand nombre peuvent être qualifiés de violents. La télévision est donc une menace sérieuse pour l'ordre social.

De la violence émise à la violence perçue : le téléspectateur construit le sens de l'émission

La thèse de la toute-puissance de la télévision presuppose l'incapacité des téléspectateurs à s'approprier le contenu d'une émission, en le retravaillant, en le digérant, conformément à leurs outillages intellectuels et affectifs. Ce que l'analyse de contenu saisit comme « violent universel » peut être perçu « personnellement » avec distance, humour, avec une attention oblique. C'est la situation sociale de réception qui confère au spectacle télévisuel son sens. Les détracteurs de la télévision aiment à peindre, non sans quelque condescendance, des téléspectateurs vulnérables à la violence montrée à l'écran et prêts à l'imiter. Pourtant, le personnage de Rambo peut être drôle et ridiculiser la violence, tandis que le discours paisible d'un politicien satisfait ou des défilés de mode humilieront et désespéreront des enfants de chômage, les incitant à la violence.

Les antinomies de la violence

La violence montrée engendre-t-elle de la violence réelle ou guérit-elle de la violence ? Problème canonique de l'histoire de la philosophie. Pour Aristote, les spectacles de délassement sont vecteurs de *catharsis*, « joie sans dommage », médication⁽⁵⁾. Hygiène affective en quelque sorte, purgation par la terreur commentait Racine, hom-o-pathie selon Démocrite. A ceux qui dénoncent les effets de la tragédie, cette thèse oppose le rôle apaisant de la violence fictive, jouée.

(4) Cf. Georges GERBNER, *Cultural Indicators Research Team*, University of Pennsylvania.

(5) *Politique*, 1341 b 32 et *Poétique*, 49 b 28.

La réglementation comme stratégie démagogique

Les compteurs de violence légitiment l'action réglementaire. Interrogé, le grand public demandera toujours une intervention accrue de l'État⁽⁶⁾ mais continuera en acte de préférer les films et émissions dits violents (cf. taux d'audience). La réglementation prend de multiples formes affectant la programmation : placer les émissions susceptibles d'être considérées comme violentes dans des tranches horaires « adultes »⁽⁷⁾ ; diffusion de mises en gardes, cotation des émissions, incrustation de signaux du type carré blanc ou rouge, mise en place de code parental, numéro vert pour dénoncer les émissions violentes, etc. On envisage aussi de recourir à un dispositif technologique (*V, Chip*) bloquant, à l'initiative des parents, la réception des émissions considérées comme violentes. On ne peut exclure que ces limitations fonctionnent auprès des adolescents comme un guide de ce qu'il faut voir.

Une autre voie, indirecte, consiste à intervenir auprès des annonceurs, donc par le biais du marché. Lors d'un sondage auprès de la profession publicitaire américaine, 63 % des personnes interrogées déclarent la télévision trop violente. 68 % souhaitent que l'autorité fédérale n'intervienne pas⁽⁸⁾, lui préférant l'auto-discipline et surtout l'intervention des parents, voire des annonceurs et de leurs conseils média. C'est également la thèse de l'*Attorney General* Janet RENO : « Les annonceurs doivent réévaluer la nature des messages qu'ils veulent financer puisque chaque minute qu'ils achètent paie pour la transmission à nos enfants de certaines valeurs⁽⁹⁾. » Il s'agit de renvoyer la responsabilité de l'appréciation aux deux sources de financement de la télévision : les téléspectateurs par leur audience et leur abonnement, les annonceurs par l'achat d'emplacements publicitaires (c'est-à-dire achat d'audience).

A qui profite la dénonciation de la télévision ?

N'est-il pas surprenant que l'on se mobilise davantage contre les images de la violence que contre la violence réelle, davantage pour attaquer la télévision que pour défendre l'école ? Dénoncer la violence télévisée procure un excellent retour de notoriété pour un investissement minime. Quant à l'opinion sur la violence télévisée, elle exprime l'impuissance de certaines fractions de classes devant la violence qui les menace dans leur

(6) Le dernier sondage en date aux États-Unis donne 54 % pour ceux qui réclament un surcroit de réglementation. 13 % demandent moins d'intervention, 31 % considèrent que l'action actuelle est suffisante. *Source : USA Today/Gallup/CNN*, publié par *USA Today*, July 26, 1993.

(7) C'est le sens de la directive du 5 mai 1989 du Conseil supérieur de l'audiovisuel (*Journal officiel* du 26 mai 1989, p. 6623) qui définit une période d'interdiction (6 h - 22 h 30; pour les bandes annonces, sous réserve qu'elles « ne heurtent pas la sensibilité des enfants et des adolescents »), la période est restreinte à 20 h 30) et des avertissements.

(8) Steve YAHIN, « No ! to feds monitoring TV », *Advertising Age*, October 25, 1993, p. 1 et 59. Ad Age Instant Fax Poll du 21 octobre auprès de 171 abonnés de *Ad Age Daily Fax*.

(9) Citée par Steven W. COLFORD, « Reno lowers boom on violent TV shows », *Advertising Age*, October 25, 1993, p. 59.

vie quotidienne. Et puis, s'embarquent aussi pour cette croisade certains pour qui elle n'est que le premier pas d'une croisade contre les libertés des mœurs.

Étranges alliances. Ainsi aux États-Unis, certains parlementaires qui pourfendent la violence télévisée défendent les positions de la *National Rifle Association* sur la libre vente des armes.

DÉSENCLAVER LE DÉBAT SUR LA VIOLENCE TÉLÉVISÉE

La dénonciation de la violence télévisuelle repose sur l'isolement artificiel de la question de la violence et sa réduction simpliste à deux variables, l'une vouée à expliquer, la télévision, l'autre à être expliquée, la violence sociale, dans la rue, les écoles, les stades, les banlieues, etc. Cette dénonciation se nourrit également d'une nostalgie qui embellit le passé⁽¹⁰⁾ et associe la montée de la violence à la généralisation de la télévision.

La télévision montre et imite la réalité

Ce n'est pas la vie qui imite la télévision. La programmation télévisuelle de chaînes commercialisées est d'abord produit de marketing : elle enregistre et satisfait les goûts effectifs (différents des goûts déclarés) de la majorité du public. Mettre en question cette programmation, c'est donc mettre en question les goûts du public, donc leur mode de formation (école, famille, instances de socialisation, etc.). « *If it bleeds, it leads* », le sang à la une fait vendre tandis que les images l'emportent sur les analyses « *graphic footage of murders* » : la programmation suit au plus près les mouvements de l'audimétrie.

De plus, se pose la question de l'information sur la violence réelle : « Nous vivons dans une société violente. Il est donc légitime de couvrir ce sujet » déclare Marci BERDICK, présidente de la *Radio and Television News Directors Association*⁽¹¹⁾. Faut-il aseptiser les informations sur la violence ?

Ce que disent la violence des adolescents et certaines consommations de télévision

La consommation de télévision des adolescents, au-delà de la télévision choisie par goût et intérêt, croît comme l'exclusion sociale. Une large partie de la télévision consommée correspond à l'absence d'offre de loisirs concurrents (« télévision bouche-trou »). Cette surconsommation, qui peut jouer un rôle de calmant social est, par définition, corrélée avec

(10) Cf. Stephanie COONTZ, *The Way We Never Were. American Families and the Nostalgia Trap*, New York, Basic Books, 1992, 391 p.

(11) Citée par Peter JOHNSON, « Local news directors clear the air about TV violence », *USA Today*, October 6, 1993, p. 3.

certaines formes de délinquance. Mais l'une n'est pas la cause de l'autre; elles ont une cause commune, les conditions de vie.

Lorsqu'un membre de l'Association américaine de pédiatrie déclare devant le Sénat que « la télévision constitue un risque majeur pour la santé des enfants », on ne peut que se demander pourquoi il met la télévision avant l'absence de vaccination, la malnutrition, la drogue, le délabrement des environnements familiaux, la vente d'armes⁽¹²⁾.

La frustration devant l'impuissance à lutter contre une violence qui semble les cerner conduit les classes moyennes à rechercher un bouc émissaire. La télévision est le plus familier. Il évite de s'interroger sur l'âme des enfants « livrée aux répugnances » (Rimbaud) et d'ignorer le désarroi des adolescents qui « ne pouvant trouver le juste, [ont] trouvé le fort » (Pascal).

Références bibliographiques

ARD-Forschungsdienst, « Die Emotionale Qualität von Fernseh-Nachrichten : Zuschauerinteresse und Wirkung », *Media Perspektiven*, n° 9, 1993, p. 445-449.

BENNET (Ellen M.), SWENSON (Jill Dianne), WILKINSON (Jeff S.), « Is the medium the message? An experimental test with morbid news », *Journalism Quarterly*, n° 69, vol. 4, 1992, p. 921-928.

COMSTOCK (George A.), RUBINSTEIN (Eli A.), *Television and Social behavior*, Reports and papers, Volume III : « Television and adolescent aggressiveness. A technical report to the surgeon general's scientific advisory committee on television and social behavior », US Department of Health, Education and welfare, Washington DC, 1969, 435 p.

Federal Communications Commission, « The FCC and broadcasting », *Mass Media Bureau*, Publication 8310-100, mars 1993.

FLINT (Joe), « Simon delivers violence ultimatum. Gives the industry 60 days to form council to monitor progress and to report to viewers », *Broadcasting and Cable*, 9 août 1993, p. 18-26.

GREENBERG (Bradley S.), DERVIN (Brenda), *Use of the Media by the Urban Poor*, New York, Praeger Publishers, 1970, 254 p.

HUDSON (Timothy J.), « Consonance in depicting of violent material in television news », *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, n° 36, vol. 4, 1992, p. 411-426.

JENSEN (Elisabeth), GRAHAM (Ellen), « Stamping out TV violence : A losing fight », *The Wall Street Journal*, 26 octobre 1993, p. B1 et B8.

MARIET (François), *Laissez-les regarder la télévision. Le Nouvel Esprit Télévisuel*. Paris, Calmann-Lévy, 1989, 230 p.

(12) « Guns don't kill – Television does », titre à la une *National Review* (October 18, 1993) annonçant sans rire un article de Amitai ETZIONI intitulé « Lock up your TV set. Violence can be as damaging to children as sexual licence. But how to protect them ? »

MARIET (François), « Que peut-on savoir, que peut-on espérer savoir ? Critique de la connaissance des médias des enfants », *MédiasPouvoirs*, n° 25, janvier-mars 1992, p. 122-143.

MARIET (François), « Le marché télévisuel et la démocratie de l'audience », *Communications*, n° 51, mai 1990, p. 57-69.

Ministerio de Educación y Ciencia, *Principios para la autoregulación de las cadenas de televisión en relación con determinados contenidos de su programación referidos a la protección de la infancia y la juventud*, Madrid, 1993.

PAUS-HAASE (Ingrid), « Zur Fascination von Action-Serien und Action-Cartoons für Kindergarten und Grundschulkinder », *Media Perspektiven*, n° 10, 1991, p. 672-680.

SCHRAMM (Wilbur), LYLE (Jack), PARKER (Edwin B.), *Television in the Lives of our Children*, Stanford, Stanford University Press, 1961, 324 p.

« Violence on TV », *TV Guide*, 22 août 1992, p. 9-23.

LE BIZUTAGE, OU LA FAILLITE D'UNE CERTAINE IDÉE DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE

Emmanuel Davidenkoff

Journaliste à *l'Etudiant*

Dans des centaines d'établissements d'enseignement supérieur, des jeunes endurent de redoutables épreuves physiques et psychologiques. Interdit par la loi, le bizutage constitue une forme de violence qui met en cause gravement le fonctionnement actuel de notre système éducatif.

Il y a, d'abord, la violence physique. Les coups, les meurtrissures, la fatigue – une violence visible, identifiable. Il y a, aussi, la violence psychologique. L'alternative inacceptable : se soumettre ou se démettre – une violence tabou, silencieuse. Il y a, enfin, des centaines de victimes chaque année, consentantes ou récalcitrantes et, parmi elles, des dizaines de vies atteintes, souillées, changées.

Le bizutage n'est pas cet innocent folklore qui se résumerait à une balade tragi-comique en sacs-poubelle dans les rues du Quartier Latin. C'est un rituel cruel et contraire à la civilisation, c'est-à-dire, si l'on en croit le dictionnaire, barbare. Or, ce rituel a pour théâtre le lieu privilégié d'apprentissage de la citoyenneté : l'école. Pis, cette dernière l'encourage. Dans le meilleur des cas à son corps défendant; dans le pire, en parfaite conscience.

UN RITUEL OBLIGATOIRE ET HUMILIANTE

Tout ce qui s'appelle bizutage n'est pas également condamnable. Au sens large, le bizutage constitue le titre générique dont les étudiants affublent les cérémonies d'accueil qui marquent l'entrée dans l'enseignement supérieur. Nous entendrons ce terme dans une acception plus restreinte, comme rituel obligatoire et humiliant. Obligatoire, lorsque le refus d'un élève de participer aux réjouissances est assorti de sanctions, notamment dans l'ordre des études; humiliant, lorsqu'il attente à la pudeur, à la morale ou aux convictions, dont les limites ne sauraient être

fixées arbitrairement, puisqu'elles varient selon les individus. Ce bizutage-là, intolérable dans sa forme comme dans ses principes, s'est répandu sur les campus hexagonaux depuis le milieu des années quatre-vingts.

Lorsque Pascal JUNGHANS⁽¹⁾ et moi-même avons commencé à enquêter sur ce phénomène, voici près de trois ans, c'était sur la foi de quelques courriers, souvent anonymes. Nous pensions alors que le bizutage se réduisait à quelques plaisanteries d'un goût certes douteux, mais guère plus condamnable qu'une bonne troisième mi-temps dans les vestiaires d'un club de rugby. Au fil des jours, la surprise a cédé à l'effarement : dans la quasi-totalité des établissements que nous appelions, on nous répondait qu'un bizutage était bien organisé en début d'année. Son contenu ne variait guère : épreuves à caractère sexuel (simulacres de fellations ou de sodomies, séances de déshabillage, etc.) et ingestion de mixtures peu ragoûtantes (mélanges de jus de fruits périmés, d'aliments pour animaux, d'huile de ricin, de bleu de méthylène, de têtes de veaux, etc.) composent le fonds de commerce favori des bizuteurs. La description des modes de pression psychologique sur les nouveaux faisait froid dans le dos. Lors d'une réunion préparatoire à un bizutage – ces choses-là sont très sérieuses et se préparent des mois à l'avance –, nous avons vu de véritables « petits fonctionnaires de l'horreur » doser avec froideur leurs effets pour atteindre le but recherché : la soumission aveugle et totale des bizuts.

Une fois édifiés quant au contenu de ces épreuves, nous nous sommes attachés à mesurer l'étendue des dégâts. Au terme d'une enquête minutieuse portant sur cent soixante-dix établissements d'enseignement supérieur, nous avons estimé qu'un étudiant sur quatre est victime, à des degrés divers, du bizutage. Soit cent mille jeunes chaque année, sur les quatre cent mille qui entrent dans l'enseignement supérieur⁽²⁾. L'écrasante majorité de ces étudiants se trouve dans quelques filières clairement identifiées : les grandes écoles scientifiques et commerciales, les classes préparatoires, les écoles nationales vétérinaires et les facultés de médecine, de pharmacie et de chirurgie dentaire. Sont également touchés les écoles d'architecture et, depuis peu, les Instituts universitaires de technologie (IUT). Aucune région n'a le monopole de ces pratiques qui sont réparties de manière homogène sur l'ensemble du territoire, jusque dans des villes à faible tradition universitaire comme Beauvais, Cambrai ou Alençon ! Mais arrêtons là cette énumération qui pourrait devenir fastidieuse, d'autant que chercheurs⁽³⁾ et journalistes ont aujourd'hui établi les faits avec précision.

(1) A l'époque journaliste au magazine *l'Etudiant*, et actuellement collaborateur au *Monde de l'Education*, aux *Echos*, à *Dossier familial* et à *Capital*.

(2) Extrapolation fondée sur les chiffres 1992 de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Education nationale.

(3) LARGUNZE (Brigitte), *Le bizutage dans la formation des élites : étude d'un rite de passage*, Mémoire de DEA, EHESS (département anthropologie sociale et ethnologie), 1990. Numéro spécial sur le bizutage, *Panoramique*, août 1992.

BIZUTAGE ET SÉLECTION

Ce phénomène a pourtant sa logique interne : il concerne exclusivement des établissements sélectifs. En d'autres termes, il touche aux lieux les plus prestigieux, les plus crédibles aussi, de l'institution scolaire. Cela ne signifie pas qu'on bizute partout où il y a sélection⁽⁴⁾, mais plutôt qu'on ne bizute jamais lorsqu'il n'y a pas sélection. Cette grille de lecture affaiblit les tentatives d'explication historiques, ethnologiques ou psychologiques. S'en tenir à la notion de rite de passage pour justifier de telles pratiques ne résout pas la question. Le bizutage, aujourd'hui, n'a qu'un rapport purement théorique avec les rituels observés dans les sociétés primitives. De même, il ne constitue pas, de l'avis des sociologues et psychologues, un mode d'accès à l'âge adulte⁽⁵⁾. Quant à la perspective historique, elle mène dans une impasse : le bizutage contemporain s'est complètement détaché de la tradition qui est censée le fonder.

En fait, la résurgence et le développement du bizutage sont bien plus liés, d'une part à la structure de notre système éducatif, d'autre part aux réalités sociales et économiques contemporaines de sa réapparition. Le contexte, d'abord. Que retiennent les jeunes du discours tenu par leurs parents, leurs amis ou les médias ? Qu'il y a en France plus de trois millions de chômeurs, dont une forte proportion de moins de vingt-cinq ans. Et ils ont peur. A tort, puisque toutes les enquêtes sur l'insertion des jeunes établissent sans contestation possible la validité de cette équation : plus un jeune est diplômé, plus facilement il trouvera un emploi⁽⁶⁾. Rien n'y fait. Ils ont peur, y compris dans les établissements sélectifs, alors même que le simple fait d'être admis dans ces écoles leur donne la quasi-certitude de s'insérer sur le marché de l'emploi⁽⁷⁾. Effet pervers du système : ce qui devrait sécuriser et rassurer sert de levier aux anciens pour faire valoir une autorité violente et infondée. Leur discours est d'une simplicité enfantine : « Si tu refuses de participer au bizutage, tu te mettras au ban de la vie de l'école et ne pourras profiter de ses avantages, aussi bien sur le plan des études que sur celui de la vie quotidienne. » Ce qui est compris comme suit par les nouveaux : « si je refuse, j'échouerai dans mes études et tous les efforts que j'ai consentis jusque-là n'auront servi à rien. » Et la plupart de conclure : « Ce n'est qu'un mauvais moment à passer. » Le (mauvais) tour est joué et il charrie son lot annuel d'accidents physiques et psychologiques.

Cependant, le plus scandaleux n'est probablement pas que des jeunes imposent une telle forme de violence à d'autres jeunes. Il est que les

(4) Les classes préparatoires littéraires, l'École normale supérieure, l'Institut d'études politiques de Paris ou l'École nationale d'administration sont exempts de telles pratiques.

(5) Cf. GALLAND (Olivier), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1991, 208 p.

(6) La dernière enquête du Centre d'étude et de recherche sur les qualifications (CERÉQ), *L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur*, 1992 (François PORTIER), l'a confirmé.

(7) Cf. LAPEYRONNIE (Didier), MARIE (Jean-Louis), *Campus blues, les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil, 1992, 265 p.

établissements qui accueillent ces pratiques les tolèrent, voire les encouragent; il est que les responsables (?) de ces établissements demeurent, à de très rares exceptions, silencieux sur cette question; il est qu'aucun ministre de l'Éducation nationale n'a pris de mesures suffisantes pour faire respecter la loi républicaine dans les enceintes scolaires et universitaires.

Depuis le 20 octobre 1928, le bizutage est interdit dans les établissements scolaires et universitaires⁽⁸⁾. Qu'on nous comprenne : ce ne sont pas les sévices qui émaillent certains bizutages qui sont condamnés – les viols, les coups et blessures, les séquestrations, bref, les exactions relevant du code pénal. C'est bel et bien dans son principe que le bizutage est interdit. Depuis 1928, cette interdiction a été réitérée régulièrement. Les dernières condamnations en date remontent aux rentrées 1992 (22 septembre), sous le ministère de Jack LANG, et 1993 (septembre), sous la plume de François FILON, ministre de l'Enseignement supérieur. Là encore – ce point mérite d'être souligné –, c'est l'essence même du bizutage qui est remise en cause, non pas sa forme. Tous les ministres insistent pour que les coupables soient durement sanctionnés et rappellent que les chefs d'établissement pourraient endosser tout ou partie de la responsabilité pénale. Peine perdue. Seul signe d'espoir, nous n'avons plus entendu dire, depuis deux ans, que des responsables pédagogiques aient suggéré à leurs élèves de créer ou de ressusciter un bizutage (ce qui avait été le cas, entre autres, à la faculté de médecine de la Pitié-Salpêtrière et dans une école de commerce international du nord de la France). Quant à l'enseignement catholique, sa subtile rhétorique en matière de bizutage frise le ridicule, voire la franche indécence. Schématiquement : si des établissements tels que l'école Sainte-Geneviève ou le lycée Stanislas sont régulièrement cités, c'est bien évidemment parce que le camp laïc en veut à la liberté de l'école.

LA LOGIQUE DE LA RÉUSSITE

Le bizutage est une des expressions de la violence de notre système éducatif, qui a fait du « bon » diplôme un « instrument de discrimination légale assurant la paix sociale »⁽⁹⁾. Car la légitimité attachée au diplôme ne sera jamais remise en question, « la réussite à une demi-douzaine d'épreuves voisines conférant une dignité monnayable en toutes circonstances et pour la vie », comme le soulignait le Collège de France dans un rapport sur l'Éducation publié en 1985.

Quel rapport entre la « diplômite aiguë » dont souffre notre société et l'ingestion de mixtures douteuses ou la simulations d'actes sexuels en

(8) La première circulaire portant sur cette question est due à Edouard HERRIOT, alors ministre de l'Education. Elle fut suivie d'autres circulaires les 22 et 28 décembre 1944, 21 août 1945, 28 septembre 1949, 7 septembre 1954, 1^{er} septembre 1962, 15 octobre 1964 et 8 septembre 1989.

(9) LESOURNE (Jacques), *Éducation et société, les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte – Le Monde, 1985.

début d'année sur les campus de France ? Tout simplement que cet état de fait explique pourquoi tant de jeunes acceptent chaque année de se soumettre aux rites imposés par leurs anciens; pourquoi ils sont si peu nombreux à oser témoigner à visage découvert; pourquoi enfin, lorsqu'on a été victime d'un bizutage, on va chez le médecin ou le psychologue en secret. La réussite scolaire est un enjeu vital pour les jeunes. Ceux qui sont concernés par le bizutage sont sur le point de toucher au but, de décrocher une peau d'âne qui les mettra à l'abri jusqu'à la retraite. Il y a de quoi hésiter.

Voilà pour les effets pervers des rapports entre le système scolaire et le monde du travail. Mais il en est d'autres, qui nous apparaissent encore plus graves : nos grandes écoles sont en train d'inculquer aux jeunes des valeurs aussi peu républicaines que démocratiques. L'ultime argument des tenants du bizutage consiste généralement à s'abriter derrière la loi du nombre. « Nous avons voté pour savoir s'il fallait abandonner le bizutage, la majorité des élèves s'est prononcée pour son maintien. » Où a-t-on vu que les règles de la démocratie sont celles de la meute ? Où a-t-on vu que la majorité, lorsqu'elle exprime une volonté contraire aux lois fondamentales de la République et aux Droits de l'homme – et donc à la Constitution de 1958 –, a « raison » ? Tout simplement dans des établissements qui peuvent, à juste titre, revendiquer le titre de fleurons du système éducatif. Nous ne parlons pas seulement ici de grands principes bafoués; nous parlons des futurs cadres de nos entreprises, des futurs commis de notre État. Nous parlons de l'avenir de notre société.

Que conclure ? Que lorsqu'un mineur en poignarde un autre dans une école, il accuse de manière grave et profonde certaines carences de notre système éducatif ? C'est évident. Qu'il est plus grave que l'école, dans certaines situations, s'avère incapable de garantir l'intégrité des personnes dont elle a la responsabilité que de savoir que des jeunes gens de bonne famille s'enfoncent des bougies dans le derrière, comme ce fut le cas à la faculté de pharmacie de Tours en 1988 ? C'est indiscutable. Mais à y réfléchir, ne peut-on pas considérer, aussi, que le bizutage – et surtout l'impunité dont il profite – est une des manifestations les plus inquiétantes d'une certaine faillite de notre système éducatif, car elle touche à son fondement même : l'idée républicaine ? Telle est notre conviction.

L'ÉDUCATION NATIONALE FACE À LA VIOLENCE SCOLAIRE

Un entretien avec Marc Rancurel⁽¹⁾

Inspecteur général de l'Éducation nationale

Thierry VEDEL.

Depuis une dizaine d'années, vous avez rédigé plusieurs notes et rapports sur la violence scolaire que vous avez rassemblés dans une brochure⁽²⁾. De toute évidence, il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau comme les médias pourraient le laisser penser.

Marc RANCUREL

Certainement. On ne peut pas donner de dates précises mais la massification de l'enseignement, l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, plus peut-être les troubles de la société, ont fait apparaître la violence dans les établissements scolaires vers 1975; et c'est de sa propre initiative que l'Inspection générale a lancé des enquêtes sur le phénomène en 1978 et 1979⁽³⁾.

T. V.

L'Inspection générale avait-elle été alertée par des événements particuliers ?

M. R.

À ma connaissance, ce sont les observations faites au cours de la visite des établissements ainsi que les déclarations des chefs d'établissements et des conseillers d'éducation qui ont alerté l'Inspection générale. Il faut dire qu'à l'époque, seul le groupe de la vie scolaire de l'Inspection procédait à des études transversales et à des enquêtes générales. Ces faits existaient et ils inquiétaient, mais nous n'avons pas réalisé, en France, de recensement précis de ce type d'événements. C'est seulement aujourd'hui que certaines académies commencent à établir des statistiques et demandent aux établissements de les informer régulièrement.

(1) Cet entretien a été réalisé le 12 juillet 1993 par Thierry VEDEL.

(2) Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, *La violence à l'école : constats, réflexions, propositions*, 1992, 62 p.

(3) Voir les rapports G. TALON, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, *La violence dans les collèges*, 1979; *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel*, 1980.

T. V.

Comment le phénomène était-il perçu à l'époque ?

M. R.

En prenant en charge ce dossier en 1982, j'ai constaté que les phénomènes de violence étaient volontiers masqués, tenus en quelque sorte pour honteux, comme les phénomènes de drogue à la même époque. Je veux dire par là que les chefs d'établissements et les enseignants les ressentaient comme un phénomène innommable, un échec qui ne se déclarait pas, à tel point que, en 1983, j'ai moi-même échoué à en savoir plus. En effet, j'avais voulu lancer une étude de cas en demandant à un collègue de faire réaliser, dans chacune des vingt-huit académies, une monographie afin d'aller plus loin dans l'étude des causes et la recherche des dispositions que l'on pourrait prendre. Le fait que je n'ai pas réussi à organiser ce travail est tout de même très révélateur. Aujourd'hui, en revanche, ce sont des événements dont on parle plus volontiers et peut-être même exagérément d'ailleurs.

T. V.

Peut-on penser que le changement d'attitude des chefs d'établissement est symptomatique d'un accroissement de l'intensité de la violence ?

M. R.

Le changement d'attitude des chefs d'établissement est dû à une conjonction de facteurs. D'abord, l'autonomie croissante qui leur est conférée fait qu'ils ont moins à rendre compte qu'à informer. Ce qui aurait été perçu comme un aveu d'échec devient une occasion d'obtenir une aide extérieure, laquelle ne dépend plus du seul ministère de l'Éducation nationale.

Ensuite, effectivement, les actes commis dans les établissements sont peut-être plus nombreux mais ils ont surtout changé de nature. Il y a dix ou quinze ans, les phénomènes de violence étaient essentiellement internes. Actuellement, les établissements sont devenus perméables à toutes sortes d'invasions et tout se passe comme si l'espace de l'école, traditionnellement isolé et protégé par nature, ne l'était plus. L'école est traversée par ce qui survient dans le quartier; il y a moins de frontières, voire plus du tout.

La nature et la gravité des violences et délits ont changé. Il y a dix ans, nous n'avions pas connaissance de viols dans des établissements; l'introduction d'armes blanches, sauf ce malheureux cas où un jeune a assassiné son proviseur en 1983, n'était pas rapportée; l'agression physique d'enseignants et d'adultes semblait rarissime. Aujourd'hui, on sait que cela est possible. D'où une inquiétude, une angoisse chez certains.

Mais rappelons combien il est difficile de faire une évaluation quantitative. Il faut aussi considérer, sans vouloir les accuser excessivement, que les médias s'intéressent davantage à ces événements et les amplifient. Les réalités et l'éclairage sur les réalités ont changé en même temps.

T. V.

Quant à l'évolution des formes de violence, qu'est-ce qui vous frappe le plus ?

M. R.

Au risque d'étonner, je dirais que c'est la gravité de la violence entre les élèves. Je veux parler, par exemple, des brimades des plus âgés envers les plus jeunes, de racket, d'atteintes qui, sans être toujours d'une importance matérielle considérable, sont moralement graves parce que l'école n'est plus un lieu où l'on est en sécurité physiquement, psychologiquement et moralement. Le problème, ici, réside dans le fait que l'on peut longtemps ignorer l'existence de ces violences car les enfants ont peur d'en parler à leurs parents. Une fois encore, il existe des écrans épais qui aggravent les difficultés que l'on rencontre pour réagir convenablement.

T. V.

Avez-vous, par contre, identifié certaines causes ou élaboré des tentatives d'interprétations ?

M. R.

La causalité est difficile à analyser. Je n'aime pas beaucoup l'expression « c'est un fait de société », car elle alimente beaucoup trop une attitude de fatalisme. Or, même si c'est un fait de société, il revient à des gens responsables, éducateurs de surcroît, de dire « Non ».

L'existence de ghettos et de groupes de jeunes qui se sentent marginalisés sont des conditions générales à la violence. Mais, à partir de quel moment des conditions générales favorables vont-elles déterminer, plus particulièrement dans une zone, la constitution d'une bande dangereuse, un acte ou des actes de violence ? Quelles sont les situations, les occasions, les détonateurs ? Quelles sont les possibilités d'y remédier ? À l'Éducation nationale, nous savons aujourd'hui que la violence prend des dimensions beaucoup plus importantes et difficiles à endiguer lorsque l'établissement lui-même n'est pas mobilisé, unifié et vivant.

Nous savions, depuis 1968 et ses contrecoups, combien le rôle du chef d'établissement est important et combien comptent ses qualités personnelles et son engagement.

Une brillante démonstration de son rôle clé a été donnée aux Minguettes, près de Lyon, dans les années quatre-vingts. Après des mois de désordre, après les étés chauds, après un cycle infernal de violences, un collège se trouvait dans un état désastreux. On se demandait comment faire la rentrée. Une seule personne fut remplacée : le principal. Cet homme, en quelques mois, a modifié le climat du tout au tout. Par sa présence quotidienne et « visible » dans les différents lieux, par des contacts avec tous, par une volonté de rassurer, par ses efforts pour établir des liens authentiques avec les familles, par le développement des relations effectives avec les services sociaux, la police, la justice et la mairie, il a su donner aux élèves le sentiment d'être chez eux au collège ainsi que le respect pour ce « chez-soi ».

Ce cas n'est pas isolé : c'est toujours ainsi que l'on « redresse » un établissement et ce principal, fort heureusement, a bien des émules aujourd'hui.

Mais la contre-épreuve existe aussi. Il arrive aux inspecteurs de la vie scolaire d'intervenir dans des situations de crise, de conflits, de violence endémique ou spectaculaire. Ils observent alors quelles sont les conditions assurant, presque à coup sûr et mécaniquement, le passage du calme au désordre et à la violence. Maladresse, autoritarisme, isolement du responsable, manque de confiance envers les professeurs et les élèves, relations formalistes avec les autorités locales et avec les divers services partenaires de l'éducation, fermeture aux associations de parents; par-dessus tout, la pratique du « diviser pour régner »... Il suffit alors que l'environnement soit défavorisé et fragile pour que surgissent des actes d'indiscipline consciens et organisés, des agressions contre les adultes à l'intérieur et à l'extérieur, des révoltes collectives ou des affrontements pour le moindre incident.

Le point clé est donc souvent la direction de l'établissement qui, au lieu d'élever les murailles, doit au contraire chercher à nouer des contacts avec les professeurs et les élèves, avec l'environnement. Mais il faut aussi dire très nettement que, si le chef d'établissement est déterminant, il serait injuste de le prendre pour responsable de tout. Nous sommes dans un système qui comporte d'autres points névralgiques. Même Dieu, disait Platon, n'est pas cause et responsable de tout...

T. V.

Que peut-on dire sur les enseignants ? Avez-vous eu l'impression qu'en raison des forts recrutements dans les années soixante-dix, l'autorité des enseignants ait diminué, qu'ils soient moins capables qu'auparavant de « tenir » leurs classes ?

M. R.

Non, je ne dirais pas ça. Toutes générations confondues, les anciens professeurs comme les plus récents me donnent plutôt l'impression d'être tout à fait capables de faire face, à condition qu'ils soient bien formés et intégrés dans un établissement où ils se sentent aidés.

En second lieu, entre en jeu le niveau de qualification. Les zones les plus difficiles ne sont pas demandées par les professeurs les plus expérimentés et ces postes sont alors confiés, par le recteur, à un maître auxiliaire. Le problème avec les maîtres auxiliaires est moins leur inexpérience que l'instabilité qui résulte de leur statut. Souvent, grâce à leurs efforts, ils s'adaptent mais l'année suivante ils ne sont pas renommés. Il y a donc un problème de qualité d'encadrement qui n'est pas seulement une question de titres administratifs. Il faudrait pouvoir mener une politique quantitative et qualitative nettement plus volontaire.

T. V.

Qu'entendez-vous par « politique qualitative » ?

M. R.

Sur ce point, je crois que l'action d'un ministre pourrait être de donner aux recteurs et aux inspecteurs d'académie les moyens de traiter ces formes de problèmes grâce à des pouvoirs accrus. Cela suppose de modifier un certain nombre d'habitudes et d'instaurer de nouvelles règles dont l'esprit consisterait, devant des situations exceptionnelles, à redistribuer et réorganiser la gestion humaine.

À cet égard, dans plusieurs rapports j'ai proposé d'introduire dans la gestion du personnel, afin d'aider à régler les situations qui sortent de l'ordinaire, une formule que j'appelle « quasi-contractuelle ». « Quasi », parce que l'on ne sortirait pas du statut de fonctionnaire; « contractuelle », parce qu'une mission précise serait définie par écrit et que les promesses faites devraient être tenues. Même si l'inspecteur général prend sa retraite, même si le recteur est muté, même si l'inspecteur d'académie change de département, même si des responsables différents sont mis à la tête des bureaux de gestion compétents. En somme, le recteur devrait être en mesure de confier un établissement difficile à certains chefs d'établissement, dans des conditions de carrière clairement définies.

Il ne s'agirait pas d'une révolution, car cela se pratique officieusement, mais les suites, pour le chef d'établissement sollicité, sont actuellement incertaines et aléatoires. Ce à quoi j'aspire, c'est à rendre les choses explicites et à donner des garanties à ceux qui acceptent engagement et risques.

T. V.

Estimez-vous, depuis que vous suivez le dossier, que progressivement une politique nationale d'ensemble s'est mise en place ? Ou est-ce plutôt une politique « au coup par coup » en fonction des événements, éventuellement en fonction des changements politiques ?

M. R.

Il est frappant de constater depuis dix ans que les ministres ont, sur de tels sujets, une volonté mais qu'elle ne se traduit pas dans les faits. Il en résulte une situation, tout de même curieuse, d'avoir à redire ce que nous avions déjà dit. L'absence d'actes significatifs vient, à mon avis, de ce que nous avons à faire face à des événements et des situations socio-logiques qui ne relèvent pas de la gestion – que je trouve très efficace et positive dans notre ministère – mais à une situation qui exige l'engagement des personnes. Il ne s'agit plus de gestion, fût-ce des « ressources humaines », ni de management, fût-il participatif, ni de profils de postes et d'évaluation critériée. Il s'agit d'animation, de décision, de relation, de responsabilité individuelle, de choix personnalisé, de risque et parfois de pari : le cadre de référence est d'une autre nature.

T. V.

Par conséquent, il faudrait que l'Éducation nationale soit un peu moins une administration de gestion et devienne une administration de mission.

M. R.

En effet. Mais il faut prendre la dimension des phénomènes, c'est-à-dire savoir que sur près de huit mille établissements publics, moins de deux centaines posent problème. Ce caractère « marginal » ne relève donc pas tellement d'une gestion d'ensemble. Les mesures qu'il faudrait prendre pour assurer le choix pertinent des hommes, le renforcement des moyens pédagogiques, et d'abord l'application du principe de suffisance pédagogique, vont à contre-courant d'un certain nombre de règles et d'usages. Il est difficile de faire passer la volonté politique dans la réalisation administrative si l'on imagine qu'il faut supprimer les règles générales, ou si on le craint, ou encore si on feint de le craindre. Telle a été la situation pendant une bonne dizaine d'années. Pourtant récemment, la politique de la ville, le Développement social des quartiers (DSQ), la politique des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont commencé à débloquer la situation. En effet, les textes les plus complets et les plus riches, du point de vue organisationnel, sont extrêmement récents car ils datent de fin décembre 92, alors que la politique des zones prioritaires remonte à 1982. On voit donc enfin apparaître des textes qui, certes, ne sont pas encore entièrement appliqués, mais dont l'esprit correspond à la nature des problèmes observés sur le terrain.

T. V.

Le plus important n'est-il pas de laisser au chef d'établissement ou au recteur une plus grande marge d'autonomie, à charge pour eux, en fonction des situations locales, de traiter les problèmes ?

M. R.

Je ne cesse de répéter, depuis la note qui a été faite à Alain SAVARY en 1982, que l'essentiel est de lancer un appel pour réveiller les consciences et pour dire que « l'école est civilisatrice ». Elle doit instruire et éduquer, mais elle doit d'abord être un lieu de civilisation. C'est à un niveau politique, à celui d'un ministre donc, que de pareils messages doivent être délivrés. Ensuite, un ministre se tromperait s'il croyait que le reste est affaire de pure organisation, serait pensé et décidé à un niveau central. Dans un deuxième temps, il faut permettre aux acteurs locaux de mettre sur pied les décisions dont aucune n'est définissable intégralement à l'avance. Car, c'est localement qu'on trouvera les petites mesures qui serviront de déclics à de grands effets.

La circulaire LANG/QUILLES de novembre 1992 constitue une avancée tout à fait nouvelle car les services de l'État, au lieu de se voir imposer des procédures, s'entendent dire ce qu'ils doivent faire et à quoi parvenir dans des situations qui sont exceptionnelles. Cependant, on peut la trouver excessivement limitée aux seuls services de l'État : les relations avec les collectivités locales semblent ignorées. Il ne s'agit pas tant des collectivités locales responsables de la gestion matérielle d'établissements que des « magistrats municipaux ». On se trouve en effet devant un problème de sécurité physique et morale des citoyens, donc une question

d'ordre public. Si des voies nouvelles devaient être recherchées, ce sont, semble-t-il, celles qui conduiraient à une participation accrue des maires.

T. V.

Précisément, comment est-il possible de procéder au niveau local ? J'ai l'impression qu'il y a une hésitation de la part des chefs d'établissements ou des personnels éducatifs. D'une part, il existe une tentation de travailler en coopération avec différents partenaires (la police, la justice, les éducateurs, les collectivités locales, les associations de parents d'élèves) et, d'autre part, il semble y avoir une crainte que ce travail de coopération dilue quelque peu la spécificité de la communauté scolaire.

M. R.

Je dirais que ceux qui hésitent sont certainement ceux qui ont le moins de problèmes. Ceux qui en ont réellement, parmi ceux que je connais du moins, ne sont pas réticents. Ils ont tendance à demander toujours plus de collaboration étroite avec la police, la justice et les milieux de prévention. Ceux qui sont vraiment aux prises avec des difficultés, qui sont en face de l'urgence, ne se posent pas trop de questions théoriques générales, « de principe » comme l'on dit. Ou alors, s'ils sont vraiment dans une situation difficile et qu'ils sont prisonniers de représentations idéologiques ou d'idées dépassées, ils courrent à la catastrophe. Ils font partie de ceux que j'aimerais voir remplacer rapidement.

Bien des attitudes, des méfiances, des tabous ont changé. Il y a vingt ans, faire entrer un policier, un juge, un magistrat dans un établissement relevait d'un exploit. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Ma vision est peut-être biaisée dans la mesure où je rencontre le plus souvent des gens qui réfléchissent à ce sujet et agissent surtout dans le concret et le quotidien.

T. V.

En somme, vous estimatez que, pour agir efficacement, il faut une répartition plus équilibrée des rôles entre les échelons nationaux et locaux ?

M. R.

L'administration centrale doit jouer un rôle de soutien – par une formation appropriée – et d'impulsion, en prenant des mesures visant à aider les acteurs locaux. Toutefois, il convient de laisser au niveau local – c'est-à-dire au recteur, à l'inspecteur d'académie, au maire, au chef d'établissement et aux autres partenaires concernés – le soin d'imaginer les solutions efficaces, adaptées à un contexte spécifique et à des données événementielles. Les problèmes de violences à l'école ne peuvent être résolus sans l'appui de l'administration centrale, mais ils ne peuvent pas l'être non plus par elle seule.

LES MESURES DE LA RENTRÉE SCOLAIRE 1993 POUR RÉTABLIR LA SÉCURITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS

À la suite de la communication présentée par François BAYROU, ministre de l'Éducation nationale, au Conseil des ministres du 23 juin 1993 et des décisions du Comité inter-ministériel des villes du 29 juillet 1993, un ensemble de mesures a été mis en application dès la rentrée 1993 pour rétablir la sécurité dans les établissements et réorienter les efforts en faveur des établissements les plus difficiles.

Les mesures qui relèvent du ministère de l'Éducation nationale

– La mise en place d'un réseau d'entraide pour les chefs d'établissements confrontés à des situations de crise.

Animé par M. POUPLIN, (Inspecteur général de l'Éducation nationale) et composé de 16 chefs d'établissement qui ont fait la preuve de leur capacité à redresser des situations dégradées dans leur établissement, ce réseau permanent pourra apporter son aide aux collègues surpris par l'apparition d'un climat de violence ou confrontés à une crise grave. Ces « conseillers » pourront établir un diagnostic rapide et proposer un plan d'action.

– La refonte des cartes des établissements sensibles

Les deux catégories « établissements sensibles » créées en 1992 (94 établissements dans 5 académies) et « établissements particulièrement difficiles » récemment distinguées pour revaloriser les postes de chefs d'établissement (127 établissements répartis dans 18 académies) sont fusionnées. Cette catégorie unique regroupe les établissements où l'insécurité a entraîné une dégradation des conditions de travail et demande que des efforts soient entrepris en faveur des personnels.

– Le renforcement de la présence des adultes

Il s'agit d'assurer un meilleur encadrement et suivi des élèves et d'encourager des pratiques pédagogiques spécifiques et innovantes. Pour ce faire, des moyens supplémentaires ont été prévus dès la rentrée 1993. Le recours aux Contrats emploi-solidarité (CES) est maintenu; le nombre des appelés du contingent augmente fortement (de 1 500 à 2 500 volontaires). Un effort particulier porte également sur le nombre des personnels administratifs (253 emplois supplémentaires).

– La nomination des chefs d'établissements et des enseignants les plus motivés et les plus expérimentés dans les établissements les plus difficiles.

Les personnels de direction : le surclassement administratif, en mai 1993, de ces établissements a permis d'attirer de nouvelles candidatures de chefs d'établissement expérimentés (plus de 200 pour 19 postes à pourvoir). Ainsi, à la rentrée 1993, les établissements les plus difficiles sont tous dirigés par des chefs d'établissements volontaires.

Les personnels enseignants : l'objectif est de mettre fin à la règle qui veut que les postes les plus difficiles soient attribués à des personnels sans expérience. Certaines règles de mutation pourront être revues afin que les personnels s'engageant à passer une partie de leur carrière dans des établissements difficiles, bénéficient, en retour, d'avantages de carrière.

- Le soutien aux efforts pédagogiques

Le ministère de l'Éducation nationale, en associant les autres administrations concernées, soutiendra les établissements qui se sont révélés capables de mener des expériences originales et efficaces pour l'intégration et la réussite des élèves en difficulté. En témoigne la signature de la convention qui crée « l'Auto-École », dans la ville de Saint-Denis, à l'initiative du proviseur du LEP de Saint-Denis. Au terme d'un soutien financier, une évaluation des résultats atteints devra être menée.

- L'opération « École ouverte »

Organisée pour la première fois en juillet et août 1991 en Ile-de-France, étendue à trois autres régions en 1992, l'opération « École ouverte », a été reconduite et étendue pour 1993 à sept régions. Elle devra ensuite progressivement s'appliquer aux quartiers difficiles de trente départements urbains.

Cette opération consiste à ouvrir des établissements scolaires pendant les vacances pour accueillir les élèves qui souhaitent bénéficier d'activités scolaires éducatives, culturelles, sportives et de loisirs.

Pour les jeunes, c'est un apprentissage d'une pratique de la citoyenneté. Les enseignants trouvent là une opportunité de plus d'ancrer leur action dans l'environnement du collège ou du lycée, ce qui renforce l'image de l'école auprès des jeunes et de leurs familles.

Les mesures qui relèvent d'une coopération entre les services de l'État

- La coopération avec les services de police et de gendarmerie

Cette coopération sera renforcée. Lorsque la situation l'exige, les plans départementaux de sécurité, élaborés et mis en œuvre par les préfets, comporteront des dispositions particulières en matière de sécurité des établissements scolaires.

- La coordination des actions menées par le ministère de la Ville et par le ministère de l'Éducation nationale

Les services déconcentrés de l'Éducation nationale participeront à la préparation des nouveaux contrats de ville décidés par le gouvernement lors du Comité interministériel des villes du 29 juillet 1993.

Les mesures qui relèvent de l'action des collectivités territoriales

Les collectivités locales sont appelées à contribuer aux efforts mis en œuvre. Leur intervention permettra notamment de développer le soutien apporté aux élèves en dehors des heures d'enseignement, en collaboration avec les associations de parents, d'étudiants ou de quartier. Des mesures permettant aux établissements scolaires de rester ouverts jusqu'à une heure plus tardive (19 à 20 h) pour accueillir les élèves seront recherchées dans le cadre d'un véritable partenariat. Les petites rénovations indispensables pour assurer la sécurité dans tous les établissements devront être prioritaires (ex : les clôtures).

L'ORDRE SCOLAIRE MENACÉ : LE CAS DES LYCÉES

Robert Ballion

Directeur de recherche au CNRS

Centre d'analyse et d'intervention sociologique (CADIS)

En quelques années, le lycée a changé de statut et concentré des effectifs hétérogènes.

Une enquête menée auprès de vingt-cinq établissements montre que le lycée est un milieu fragile, sujet à diverses formes de transgression.

Le modèle du lycée social n'étant plus opératoire, une reprise en main passe par une coupure avec l'extérieur et la restauration de règles claires et effectivement appliquées.

L'ÉCOLE, UNE INSTITUTION FRAGILE

La violence dans l'enceinte scolaire est ressentie par l'opinion publique comme quelque chose de profondément choquant. En effet, le jeune que l'on confie à l'institution – en déléguant à celle-ci avec beaucoup d'ambivalence la mission de remplacer les parents dans l'œuvre éducative – apparaît complètement vulnérable, démunie qu'il est de la protection naturelle de la famille, sans pour autant que l'institution remplisse son contrat de prise en charge. Plus largement, cette violence suscite une inquiétude que l'on peut qualifier de fondamentale car elle concerne les conditions qui déterminent les possibilités de vivre ensemble. Quand l'école est menacée, quand son ordre est nié et bafoué, c'est la capacité même d'une société à se créer en permanence – en socialisant les nouvelles générations – qui est remise en question. Apparaît alors la crainte de l'émergence d'un monde non plus régi par la loi, par l'acceptation d'un ordre commun, mais soumis à la logique de l'individualisation, donc au règne du plus fort, à la tyrannie de l'arbitraire et de l'aléatoire.

La violence contre les biens – du graffiti à l'incendie – ou contre les personnes ne peut être isolée du continuum de phénomènes qui ont comme caractère commun d'interdire un fonctionnement satisfaisant de l'appareil éducatif. Lorsqu'un enseignant nous dit : « Maintenant le compromis entre les profs et les élèves va trop loin, ça a atteint un point de non-retour, les exigences des élèves sont bien pires. Ils parlent à haute voix dans le cours, ne tolèrent pas que le prof les dérange. Après,

quand le prof sort dans le couloir, il reçoit une claque anonyme...⁽¹⁾ », il nous révèle que, de la conversation à haute voix qui empêche l'enseignant de faire son cours à l'injure, voire aux coups qui peuvent lui être destinés, en passant par la réaction agressive ou insolente des élèves, il n'y a que des différences de degrés. Bien entendu, cette identité de nature ne signifie pas que l'on a affaire à des situations équivalentes quant à leur effet sur les personnes qui les subissent et quant à leur capacité perturbatrice. Ces divers phénomènes constituent cependant un enchaînement qui découle du sens de la situation et, à partir de là, des rôles qu'elle induit. Nos interlocuteurs, qu'ils soient enseignants, conseillers principaux d'éducation ou proviseurs, le disent tous en abordant le fait sous des angles différents.

UNE RECHERCHE SUR LE FONCTIONNEMENT DES LYCÉES

Durant l'année 1992, nous avons réalisé, à la demande du ministère de l'Éducation nationale, une recherche * portant sur le fonctionnement de vingt-cinq lycées publics. Ces établissements, répartis dans cinq académies (Paris, Créteil, Amiens, Orléans-Tours et Caen) ont été choisis de manière à représenter la diversité des lycées français – tant au niveau du positionnement dans l'espace que des structures pédagogiques, des résultats aux examens, ou des caractéristiques sociales et scolaires des populations d'élèves.

Cette recherche s'inscrit dans le courant de travaux que l'on regroupe sous l'appellation d'école efficace **. Ces travaux ont pour objectif de mettre à jour les caractéristiques de la production d'un service éducatif – aussi bien au niveau de la classe qu'à celui, plus global, de l'établissement – que l'on rencontre dans les établissements qui réussissent mieux que les autres, toutes choses égales par ailleurs (mêmes données contextuelles, de structures, de composition et mêmes ressources).

Après le mouvement lycéen de l'automne 1990, il était important d'avoir, conjointement aux rapports d'évaluation fournis par l'Inspection générale, une analyse générale du fonctionnement des lycées et surtout une mise en évidence des caractéristiques et des stratégies d'action de ceux qui, éventuellement, pouvaient apparaître comme affrontant avec le plus d'efficacité les défis qui se posent à tous.

* BALLION (Robert), *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette, 1993.

** Pour un aperçu de cette orientation de recherche, voir BALLION (Robert), *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, 1991.

La forme scolaire ne tient – l'acte d'enseignement et les relations qu'il implique ne peuvent se réaliser – que si elle est perçue comme ayant une spécificité qui lui prescrit sa propre logique de fonctionnement et sa propre définition des rôles et des conduites. Ainsi se justifient les affirmations répétées de la nécessité de la rupture territoriale. Le lieu scolaire

(1) Ces citations sont extraites de la recherche que j'ai menée en 1992 à la demande de l'Éducation nationale : BALLION (Robert), *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette, 1993.

doit être coupé de son environnement, doit être perçu par l'élève comme un espace qui génère sa propre culture (codes de valeurs, de représentations et de conduites). Un critère élémentaire d'évaluation apparaît alors : est-ce que les élèves se conduisent comme des lycéens ou non, c'est-à-dire est-ce qu'ils acceptent ou non d'adopter les comportements codifiés que prescrit l'institution ? C'est la pierre de touche que, spontanément, nos interlocuteurs utiliseront pour initier l'exposé de leur jugement.

Les difficultés dues aux changements

Dans tous les établissements, il est constaté que, depuis quatre ou cinq ans, la population d'élèves a changé.

Elle a changé dans sa composition. Entrent maintenant dans l'enseignement secondaire long, des élèves à faible réussite scolaire, qui autrefois, auraient été orientés vers l'enseignement professionnel. Il en résulte que si, de 1985 à 1990, les lycées d'enseignement général et technologique ont vu leur effectif augmenter de 363 000 élèves, durant la même période, les lycées professionnels ont perdu 109 000 élèves. Elle a également changé dans l'attitude que les élèves – et pas seulement les « nouveaux lycéens » – ont à l'égard de leurs études.

Dans les années soixante-dix et jusqu'au milieu des années quatre-vingts, l'effectif des lycées ne s'accroissait que modérément avec un peu plus de 10 000 élèves supplémentaires par an. A partir de 1984, il va subir un brutal accroissement qui se maintiendra jusqu'en 1991 comme si, immédiatement, la demande sociale réagissait au mot d'ordre lancé cette année-là par le ministre de l'Éducation nationale d'arriver, d'ici l'an 2000, à 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat. Il y avait 14 000 lycéens en plus à la rentrée de 1983 par rapport à l'année précédente, il y en aura 19 000 en 1984, 47 000 l'année suivante, 62 000 en 1986 et 88 000 en 1987. En définitive, en cinq ans, de 1985 à 1990, l'effectif du second cycle général et technologique croît de plus de 30 %. Il va y avoir, ceci sans effet d'ordre démographique, 363 000 lycéens en plus. Le taux des bacheliers par rapport aux classes d'âge concernées qui était de 30,2 % en 1985 (253 000 admis) est monté en 1990 à 44,4 % (384 000 admis), pour atteindre en 1992, 51,1 % (446 000 admis).

« Les lycées sont en train de vivre une mutation...», lit-on dans le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale⁽²⁾, en cinq ans, leur population scolaire s'est accrue, selon les cas, de 30 à 50 % et de

(2) Rapport de l'IGEN, Paris, La Documentation Française, 1991, 378 p.

nouvelles catégories d'élèves, peut-être moins préparés que leurs aînés à des études longues, ont eu accès à la classe de seconde ».

La sélection scolaire effectuée pour l'entrée en seconde s'est fortement atténuée. D'un côté, le vivier que constitue la classe de troisième s'est élargi en terme d'hétérogénéité. La loi, depuis 1989, fait en effet obligation aux établissements d'amener tous les élèves jusqu'à ce niveau, supprimant ainsi le palier d'orientation vers l'enseignement court à l'issue de la classe de cinquième. De l'autre, le niveau d'exigence pour l'entrée en seconde a baissé. Le taux d'accès de troisième en seconde, qui était de 63,9 % en 1985, s'est élevé à 70,7 % en 1990, puis 71,2 % en 1991 et il continue à croître depuis.

La population de troisième est, à l'heure actuelle, d'une qualité scolaire plus hétérogène qu'auparavant et elle est moins fortement « triée » pour l'entrée en seconde. Il est donc logique de rencontrer maintenant, dans cette classe, une frange – plus ou moins importante selon les établissements – d'élèves n'ayant pas le niveau scolaire, les aptitudes qui correspondent au profil traditionnel attendu de l'élève de lycée.

Un proviseur, Jean-Pierre BERLAND⁽³⁾ évoque avec une ironie un peu amère cette catégorie d'élèves en parlant de « dernier chef-d'œuvre en péril : l'élève qui entre en seconde parce qu'il semble disposer de moyens sans avoir jamais rien fait pour qu'ils produisent des résultats tangibles » et il fait le constat, partagé par tous, que « le nouveau lycéen ne peut franchir efficacement le cap de la seconde que si la réussite au lycée est son objectif central ».

Or, dans la majorité des cas, il n'en est pas ainsi. Après une brève période d'euphorie à leur entrée en seconde, ces élèves « décrochent » très vite et se maintiennent dans un rapport magique à leur avenir. Ces nouveaux élèves appartiennent à des familles qui n'ont pas l'expérience des études secondaires. Ils n'imaginent pas ce qu'implique la poursuite de ce type d'études et ont une représentation très floue de leur avenir. Ils ne savent pas travailler et n'en voient pas la nécessité, car leur expérience du collège les a convaincus de l'automaticité du déroulement d'une scolarité conçue comme l'écoulement d'un flux : on entre en sixième et on arrive en terminale; et du moment que l'on est en terminale, on a son baccalauréat.

Les lycées ont vu considérablement s'accroître leur nombre d'élèves en difficulté, mais le problème qui se pose à eux n'est pas simplement de nature pédagogique. L'ajustement à l'hétérogénéité scolaire des élèves et la conception d'une pédagogie différenciée sont un problème auquel les enseignants de collège ont été confrontés à la fin des années quatre-vingts, lorsque le « collège unique » prescrit par la loi HARY a été instauré. Cet enjeu, technique, que beaucoup de professeurs de lycée – attachés à la conception d'une culture, d'un enseignement secon-

(3) BERLAND (Jean-Pierre), *Lycées, l'état d'urgence*, Paris, J.-C. Lattès, 1991.

daire qu'ils ont peur de voir se dégrader – ne sont pas prêts à affronter⁽⁴⁾, n'est cependant pas le plus difficile à surmonter, car il peut être traité en terme de métier, donc de pratiques repérées et accessibles au professionnel qui le souhaite et fait l'effort de les maîtriser.

Le changement face auquel les adultes qui ont à prendre en charge les lycéens se sentent désarmés et désesparés, et qui est perçu comme porteur à court terme de danger d'explosion ou plus fréquemment d'implosion (si ce sont les cadres du système qui s'effondrent), est le changement d'attitude de beaucoup d'élèves à l'égard des études. On décrit cela en terme de démotivation scolaire, de désengagement, de déscolarisation larvée dont les manifestations les plus évidentes sont l'absence de travail personnel et surtout l'augmentation considérable de l'absentéisme. Les élèves ne semblent plus y croire. Ils conçoivent le lycée non plus comme un lieu de formation, mais comme une structure qui procure un statut et un espace de sociabilité. Les études ne présentent pas pour eux d'intérêt intellectuel ou culturel; la « vraie vie » est ailleurs⁽⁵⁾. Il ne s'agit pas là d'un phénomène nouveau⁽⁶⁾. Par contre, ce qui l'est davantage est que l'intérêt instrumental attaché aux études – parce qu'elles permettent de constituer un capital dont on tirera bénéfice sur le marché de l'emploi – tend à s'estomper pour beaucoup d'élèves dont la réussite scolaire n'est que moyenne. Autrefois, les lycéens disaient que « le lycée, c'est pas facile mais ça peut rapporter gros... ». L'élargissement de l'accès à un diplôme entraînant corrélativement sa perte de valeur, on entend maintenant de plus en plus : « Avec le bac, t'as plus rien ! », ou plutôt, comme il est écrit dans le magazine *Phosphore* destiné aux lycéens⁽⁷⁾ : « Sans le bac t'es rien, mais avec le bac t'as plus rien ! »

Les élèves savent très bien que lorsque les bacheliers représentaient 30 % de leur classe d'âge (253 000 bacheliers en 1985), ils pouvaient d'une manière réaliste espérer que leur diplôme leur ouvrirait la porte d'études supérieures qui les amèneraient à occuper des emplois supérieurs ou moyens⁽⁸⁾. Il en est autrement lorsqu'en 1992 les 446 000 bacheliers

(4) Leur discours témoigne clairement de leur inquiétude : « On n'a pas une formation de nourrice, on n'est pas là pour faire du gardiennage. Avec nos élèves, on ne peut rien leur apprendre, on les surveille. On s'emmêle dans l'enseignement de masse ! »; ou encore : « Le vrai problème, c'est qu'il y a une arnaque, les lycées scolarisent deux populations très différentes : 60 % d'élèves avec qui on peut faire quelque chose et 40 % qui sont largués. Les lycées servent à des fonctions qui ne sont pas les leurs ».

(5) « Les mots qui reviennent le plus souvent, de la part des élèves, sont ceux de désarroi, d'ennui, de désillusion, de frustration, de résignation. Ils ne se sentent pas chez eux, n'ont pas le sentiment d'appartenir à une communauté... » « Ils ne se sentent pas chez eux au lycée et pensent que la vraie vie est dehors ». Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, 1991, *op. cit.*

(6) Relevé déjà en 1986 dans une évaluation de la classe de seconde faite par l'Inspection générale et bien analysé dans les ouvrages récents portant sur la condition lycéenne : DUBET (François), *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 1991; RAYOU (Patrick), *Secondes, modes d'emploi*, Paris, Hachette 1992.

(7) *Phosphore*, septembre 1993.

(8) Il y a, au recensement de 1990, 11,7 % de cadres et professions intellectuelles supérieurs dans la population active et 20 % de professions intermédiaires.

représentent 51,1 % de leur génération : une part importante d'entre eux peut s'attendre à aller renouveler les rangs des employés (26,5 % de la population active), voire des ouvriers (29,4 %). Lorsqu'un professeur de la série G nous dit : « Avec leur baccalauréat, mes élèves peuvent espérer obtenir un poste de caissière au supermarché », on ne peut s'étonner que ces élèves, opérant intuitivement une analyse coûts-avantages, ajustent leur investissement scolaire à l'espérance des gains attendus.

Le désarroi de la jeunesse

En privant le jeune d'une raison de donner un sens à sa condition présente d'élève, en lui enlevant la possibilité de se constituer des repères par la définition d'objectifs, la démotivation scolaire laisse libre cours au développement d'un état psychique de désarroi. Celui-ci amplifie les troubles de constitution de la personne liés à l'adolescence et suscite des conduites de repli ou d'agressivité. Les lycéens, tels qu'ils nous ont été décrits durant notre enquête, apparaissent comme développant des traits généraux d'attitude et de comportement qui les constituent en un milieu humain très vulnérable.

Deux caractéristiques principales sont soulignées ; l'une concerne le rapport au temps, l'autre aux valeurs. L'angoisse de l'avenir qui se focalise sur la crainte du chômage⁽⁹⁾ est partagée par tous et suscite un comportement que nous qualifierons de « moratoire » (suspendre les créances). Il se traduit par une grande réticence à se mettre en projet, c'est-à-dire à considérer que le futur donne un sens au présent qui le prépare. Il favorise une inscription dans l'immédiateté et un recours à des représentations « magiques » de l'avenir : « De toute façon, je m'en sortirai et ce qui est souhaité doit advenir ».

L'autre ensemble de descripteurs renvoie aux référentiels qui fondent les prises de position et les conduites des jeunes. Le référentiel exclusif, ou au moins hégémonique – c'est-à-dire qui écrase les autres formes d'allégeance à la société, dans ses diverses formes d'expression axiologique et à la famille – est le monde des pairs. La « *philia* », cette notion empruntée à ARISTOTE qui fonde le lien social par le sentiment d'équivalence avec les autres conçus comme des semblables, est, selon Patrick RAYOU⁽¹⁰⁾, le principe qui régule les conduites de cette génération du « touche pas à mon pote ! ». Sa forme de manifestation la plus sensible est la loi du silence, la solidarité sans faille avec les autres jeunes qui ont transgressé l'ordre social. Cette solidarité s'exprime sous une forme restrictive – même si on désapprouve les comportements concernés, on ne se désolidarise pas de leurs auteurs – mais pas du tout en tant qu'élan vers autrui, attitude constitutive d'une communauté.

(9) Dans un sondage réalisé en mai 1993 par le CSA et *Phosphore*, 81 % des lycéens français pensent « qu'il est très probable » (31 %) ou « assez probable » (50 %) que « cela leur arrive un jour d'être au chômage ».

(10) RAYOU (Patrick), *op. cit.*

A ce repli sur le groupe primaire s'adjoint, logiquement, un refus de participation sociale dont les effets sont de plus en plus manifestes. C'est l'échec de tout le système de délégation (11) et l'anémie grandissante des activités socio-culturelles impliquant les élèves. Plus on donne aux élèves de possibilités matérielles et réglementaires de participer à la gestion de l'établissement, d'acquérir un pouvoir institutionnel ou d'actualiser leur autonomie, plus ils semblent le refuser et se réfugient dans leur monde juvénile.

LES DEUX DÉFIS DU LYCÉE

Le lycée est confronté à deux défis :

- gérer une population d'élèves non seulement diversifiée mais très contrastée et, en particulier, répondre aux problèmes que pose la minorité la plus éloignée du type d'élève qui apparaît apte à suivre avec profit un enseignement secondaire;
- trouver des modalités d'intégration qui feront que les jeunes adhèrent à la condition qui de fait leur est imposée et lui donnent un sens. Car, soulignons-le, ce sens qui jusqu'à maintenant venait presque exclusivement du rapport utilitariste que les lycéens avaient à leurs études, est en train de perdre de sa pertinence – même si l'on continue à estimer que la grande majorité des lycéens sont soucieux de réussir leur parcours scolaire et sont donc « sérieux et travailleurs ».

LE LYCÉE, UN ESPACE À RISQUES

D'une manière générale, on peut considérer que le lycée est devenu un espace social fragile, autorisant et même parfois favorisant l'émergence de conduites délictueuses. Différents facteurs font des lycées des lieux où la tension, soit (dans une minorité de cas) se manifeste sous une forme endémique, soit (le plus souvent) peut éclater sporadiquement d'une manière non prévisible :

- la forte concentration de jeunes dans le même lieu (la taille moyenne des 1 269 lycées publics est de 1 144 élèves; un quart des établissements a un effectif de 1 500 élèves et plus);
- l'existence dans cette population d'une minorité d'individus plus ou moins impliqués dans des activités de délinquance ou disposés à s'y laisser entraîner;
- la faible capacité de contrôle et d'intégration d'une institution placée en porte-à-faux car elle continue à exiger beaucoup des élèves sans leur garantir que les promesses que la société leur fait, par son intermédiaire, seront tenues.

(11) L'Inspection générale dans son rapport de 1991, *op. cit.* parle du « caractère artificiel et léthargique de l'institution des délégués-élèves ».

Le calme règne dans la plupart des lycées dans lesquels nous avons enquêté. Les élèves sont, dit-on, « gentils » et leur « mal vivre », que nos interlocuteurs sont quasi-unanimes à signaler, ne se manifeste que d'une façon individuelle, auto-destructrice :

- par des comportements de fuite et de recherche de dépendance à l'égard du tabac, de l'alcool, des drogues douces (l'absentéisme et la drogue sont dans tous les établissements qui fonctionnent normalement – ne parlons pas de ceux qui sont en crise – les deux problèmes majeurs qui sont posés);
- par un accroissement des troubles psychosomatiques (asthme, tétanie, spasmophilie);
- par l'expression plus ou moins directe d'une détresse personnelle.

Un rapport récent de l'Inspection générale sur les conseillers principaux d'éducation (CPE)⁽¹²⁾ met l'accent sur la généralité et l'aggravation du phénomène : « Le cri d'alarme est unanime : tous les chefs d'établissement et les CPE estiment qu'en cinq ans les carences affectives, les démissions d'autorité et les défaillances familiales ont été multipliées par deux. Ce n'est pas un effet du seul chômage. Tous les milieux sont affectés ».

Considérés sous l'angle du respect de l'ordre, les lycées – plus que les collèges où l'agitation, l'indiscipline, les violences mineures sont plus fréquemment rencontrées – fonctionnent correctement, avec cependant des problèmes tenant aux dégradations, aux graffiti, aux vols et à l'intrusion perturbatrice d'éléments extérieurs. L'on a simplement l'impression qu'un rien peut entraîner une rupture, que l'univers de compromis, d'arrangement, d'accord résigné qu'est le lycée laisse disponibles les élèves pour répondre à toute incitation à ne plus jouer le jeu.

L'échec du lycée « social »⁽¹³⁾

Parmi les vingt-cinq lycées étudiés, quatre d'entre eux se perçoivent eux-mêmes comme devant fournir un effort permanent pour ne pas être confinés dans la catégorie « bas de gamme », pour ne pas perdre leur statut de lieu d'étude. Ces quatre lycées sont situés dans la banlieue parisienne, en périphérie des centres pavillonnaires des communes d'installation, dans un environnement immédiat de grandes cités. Ils accueillent, très majoritairement, une population d'élèves appartenant aux milieux socio-culturels défavorisés, avec une proportion forte d'élèves étrangers (environ le tiers) – sous-population qui, si l'on y adjoint les élèves français mais d'origine étrangère, représente plus de la moitié de leurs effectifs.

(12) CARRÉ (C.), *Les conseillers principaux d'éducation*, Inspection générale de l'Éducation nationale, Paris, 1992.

(13) Cette section reprend une analyse déjà publiée dans « Violence, conflits et médiations », *Migrants-Formation*, n° 92, Paris, mars 1993.

Le fonctionnement de ces lycées manifeste la crise d'un modèle qualifié par un de nos interlocuteurs d'« établissement d'accompagnement social ».

Ces lycées se définissaient – nous parlons au passé car ils tendent maintenant à rejeter cette identité – comme des structures d'accueil où les élèves « sont mieux que dans la rue ». Une position qu'un proviseur résume de la façon suivante : « On dit, c'est déjà pas si mal qu'ils soient là, c'est mieux que d'être dans la rue, au chômage ou je ne sais pas où (...), mais ce n'est pas parce qu'ils sont là qu'ils vont réussir ». Il s'agit, avec ces élèves, non pas de se donner un objectif de réussite scolaire mais prioritairement de les accueillir. Ainsi, l'on peut tenter de les réconcilier avec l'école, en leur proposant un cadre de vie qui les met en relation avec des adultes compréhensifs, conscients de leurs problèmes et faisant en sorte d'adapter leur niveau d'exigence à la capacité jugée limitée qu'ont ces élèves d'y répondre.

Ces établissements fonctionnaient à partir d'un compromis reposant sur un constat tacite : on exige peu des élèves mais, en échange, ils ne doivent pas entraver, par leur conduite, le fonctionnement normal de l'institution. Au nouveau chef d'établissement qui essaie d'instaurer un embryon de contrôle des absences, les professeurs font comprendre, comme le rapporte un autre proviseur, que « ce lycée n'a pas eu beaucoup d'ennuis jusqu'à présent; s'il n'y a pas eu beaucoup d'ennuis, c'est en somme que c'est un peu *cool* et que si vous mettez un peu de resserrement, attention aux risques que vous prenez ! ». Ce compromis s'accompagnait d'un principe de régulation qui est celui de l'individualisation, de la généralisation du négociable. Tout problème posé par un élève – y compris les plus graves comme le vol d'un portefeuille dans le casier d'un enseignant de lycée professionnel – devait être traité non pas en référence à une norme, et encore moins à un règlement, mais comme un cas particulier en terme de niveau de responsabilité de l'élève, d'une part et de mesures prises, d'autre part.

Si la politique de prise en charge compréhensive des élèves a pu également s'imposer, c'est qu'elle révélait une capacité à susciter des engagements personnels très forts de la part de ceux qui la prônaient; elle était très mobilisatrice. Elle s'accompagnait et s'appuyait sur une convivialité, un climat de vie et de travail effervescent et chaleureux. Par ailleurs, elle apparaissait comme la seule stratégie pertinente en terme d'efficacité éducative. En effet, il était admis que seule la confiance que les élèves pouvaient avoir à l'égard de leurs enseignants pouvait les inciter à communiquer, à exprimer leurs problèmes et, à partir de ce « savoir » recueilli, une action adaptée pouvait être envisagée.

Ces établissements « sociaux » sont en crise. Les enseignants et les conseillers principaux d'éducation qui étaient porteurs de ce modèle sont contraints, avec beaucoup d'ambivalence, de faire le constat de sa faillite. Ambivalence, car le constat que « ça ne peut plus continuer

ainsi » (ce qu'un enseignant justifie par cette phrase lapidaire : « Autrefois on ne pouvait pas enseigner, maintenant on ne peut plus vivre ») va généralement de pair avec le refus d'assumer une responsabilité dans la remise en ordre disciplinaire. Les enseignants n'acceptent pas les nouvelles conditions d'exercice de leur métier mais sont, pour la grande majorité d'entre eux, incapables d'y remédier. D'une part, ils refusent pour beaucoup de glisser dans la tentation de l'« idéologie sécuritaire » et d'autre part, seule une minorité d'entre eux s'engage dans un travail d'ajustement pédagogique.

Dans ces lycées, le modèle de la cité et la culture de la rue imposent leur loi. Il y a quatre ans, nous disent des conseillers principaux d'éducation, « les élèves avaient des problèmes sociaux, mais c'était avant tout des lycéens; maintenant, la coupure entre le monde lycéen et le monde délinquant de la rue n'est pas aussi nette, on a des lycéens qui sont dans les deux mondes ». Un proviseur signale que certains de ses élèves sont à la frontière entre le légal et l'illégal; un autre parle à différentes reprises de ces élèves qui sont des « malfrats » qui viennent chercher au lycée une couverture sociale.

Si le lycée « social » est en crise, c'est essentiellement parce qu'il « épingle » son environnement, parce qu'il y a continuité entre la rue et l'établissement scolaire. Cette emprise de l'extérieur vient tout d'abord du fait que le lycée, représentant un lieu de concentration massive des jeunes, est devenu un espace de rencontre où s'organise la vie juvénile, qu'on y soit élève ou pas, que les activités soient licites ou non. Les « éléments extérieurs » y pénètrent en toute sérénité et ceci d'autant plus que – comme il fut répondu à un proviseur qui tentait de faire comprendre à certains « éléments extérieurs » qu'ils n'avaient pas leur place dans l'établissement – « du moment que c'est un lieu public, c'est ouvert à tout le monde ».

L'espace scolaire n'est plus simplement confronté à la faute scolaire, mais au délit pénal. Bagarres, vols, racketts, trafics en tout genre, ne créent peut-être pas un climat d'insécurité généralisée, mais sûrement d'intimidation, ce qui permet à une minorité d'imposer sa loi. L'obligation, à laquelle les élèves se sentent tenus, de garder le silence sur les conduites délictueuses dont ils ont été témoins ou même victimes est un fait que tous nos interlocuteurs soulignent.

Le climat d'effervescence et d'agitation que suscitent les conduites déviantes et la manière avec laquelle les enseignants affrontent cette situation⁽¹⁴⁾ ne suffiraient pas à expliquer que le « compromis » sur lequel reposait l'exercice de la fonction enseignante devienne caduc. Ce climat d'anomie contribue aussi à faire perdre aux élèves tout respect

(14) Selon un proviseur, « dès qu'il y avait un petit quelque chose, que le bruit se disait qu'il y avait eu une agression dans un coin de couloir, pendant une journée, il n'y avait plus de cours ».

envers l'institution et les adultes qui, comme nous le dit un enseignant, « ne sont plus protégés par leur statut ».

Dans tous les établissements en crise, c'est le même portrait que l'on trace des élèves. Ce sont des jeunes qui ont perdu toute notion de sanction sociale (les filles sont encore un peu préservées) et qui sont installés dans un monde de la précarité, du court terme, de la « combine ». Aucune rationalité utilitariste ne les incite à accepter les contraintes minimales de la situation scolaire.

Un autre constat porte sur l'évolution du corps enseignant. Dans les années soixante-dix, les lycées de banlieue étaient, comme le dit un proviseur, des lycées « prolos ». Non seulement les élèves partageaient les valeurs de la classe ouvrière, mais se retrouvait également, dans chacun de ces établissements, un noyau d'enseignants homogène quant à leur âge, leur origine sociale et surtout leur conviction idéologique qui les amenait à privilégier l'aspect social de leur fonction.

Ce noyau s'est amenuisé en perdant peu à peu ses membres et en voyant décroître son importance relative du fait de l'augmentation des effectifs d'enseignants. Il s'est également désagrégé car, pour beaucoup de ces enseignants, la fatigue, la désillusion et l'amertume de ne plus avoir avec les élèves la relation de confiance qu'autrefois ils instauraient, ont entraîné la démobilisation et un désarroi pédagogique.

Ces lycées veulent changer de nature. Assumant volontairement, dans les années soixante-dix, l'enjeu d'amener à la réussite une population d'élèves en difficulté, ils ont été très vite considérés dans leur district comme les « spécialistes » des cas difficiles. De ce fait, les autres établissements ainsi que l'inspection académique leur adressaient, en toute commodité, les élèves correspondant à ce profil; ces élèves « dont on ne savait que faire ». Figés dans une image négative, confrontés à l'accroissement des problèmes posés et voyant, en particulier, le délit pénal s'ajouter à la faute scolaire, ces établissements ont peu à peu glissé vers un mode de fonctionnement anomique, décrit en ces termes par un enseignant: « L'originalité du lycée, c'était d'être quelque chose de peu orthodoxe; c'était connu à l'extérieur, on y envoyait des élèves dont on voulait se débarrasser. Il y avait, parmi les profs, un noyau idéologique mais surtout ce qui explique le climat, ce qu'on voulait, c'est neutraliser, ne pas faire de vagues, arrondir les angles. On est arrivé à un climat spécial, mou, sans règles, où tout était négociable, rien de ce qui était dit n'était appliqué, les cas particuliers devenaient des généralités ».

Fonctionnement anomique aussi, par le fait que, peu à peu, s'est instaurée une dérive que les enseignants reconnaissent eux-mêmes : « L'autonomie de fonctionnement à la base qui était autrefois la tradition est maintenant intolérable car chacun fait ce qu'il veut, sans voir les conséquences pour les collègues ».

La reprise en main

Dans ces établissements, une stratégie de reprise en main est en cours, à des degrés différents de réalisation. Ce sont les chefs d'établissement, tous en poste depuis peu, qui sont les acteurs de ce redressement.

Le chef d'établissement et son adjoint, qui lui aussi est nouveau, doivent faire face à la mauvaise volonté, à la grogne de ceux qui, tout en souhaitant la remise en ordre, n'en acceptent pas le coût – en particulier par la réduction qu'elle entraîne de leur autonomie. « J'ai l'image d'une personne « réglementaire » parce qu'avec le proviseur-adjoint, j'ai remis en ordre des emplois du temps qui étaient bizarres », témoigne ce proviseur.

Mais – et ceci est souligné par un de ces chefs d'établissement qui en est à sa troisième année et qui dit que pour la première fois le lycée commence à fonctionner normalement – la volonté de réinstaurer l'établissement en tant que lieu d'enseignement n'a pu finalement s'imposer que parce qu'il y avait dans le lycée un potentiel riche d'individus habitués à rester en retrait, qui n'étaient pas d'accord mais ne le disaient pas. Ces individus sont « sortis de leur coquille », se montrent et appuient les mesures imposées par la direction, tandis que « beaucoup d'autres profs attendent de voir qui va gagner ».

Un processus se met en branle dès que le chef d'établissement affirme sa volonté d'être le porteur de la loi; qu'il affiche par ses propos et surtout par la cohérence de sa conduite (ce qui est dit est appliqué) que dans un établissement scolaire tout n'est pas négociable, qu'il y a un certain nombre d'impératifs catégoriques qu'il a pour mission de rappeler et de faire respecter. Dès lors, des situations qui semblaient ingérables ne le sont plus car, en soulignant la légitimité de son action, le chef d'établissement reconquiert une autorité dont le poids symbolique est fort.

D'après notre enquête, trois étapes articulent ce processus de restauration. Tout d'abord, il s'agit de redonner à l'établissement son statut d'ex-territorialité, de le couper de la rue, physiquement (interdire l'entrée aux éléments extérieurs) et symboliquement (imposer un code de conduites spécifiques). Il s'agit de rétablir l'ordre et la sécurité par la clôture, par la vigilance permanente aux entrées, dans les couloirs et dans toutes les « niches » qui constituent autant de zones d'impunité. Il s'agit enfin de sortir de la situation d'effervescence permanente en contrariant par la présence sur le terrain – y compris l'intervention dans les classes – l'émergence d'incidents mais aussi en faisant en sorte de gérer rapidement, en les « dégonflant » toutes les affaires mineures ou graves qui malgré tout éclatent.

La seconde étape consiste à établir – et non pas rétablir, car dans ces établissements la sanction n'avait jamais eu droit de cité – une échelle claire des fautes et des sanctions afférentes, en n'hésitant pas à aller jusqu'aux mesures extrêmes d'exclusion ou de radiation d'office dans le cas d'absentéisme prolongé. La règle est rendue perceptible : « Jusqu'à

maintenant, la loi existait mais les élèves ne le savaient pas. La règle on ne la repérait pas ». Les problèmes sont traités d'une manière formelle et non plus sur le mode relationnel, personnalisé : « Aux conseils de classe, pour la première fois, on a mis des avertissements. Pour la première fois, on leur a mis des bâtons dans les roues et ça les a bouleversés. » La parole, « qui pour nos élèves ne vaut rien » précise un enseignant, retrouve sa qualité : « Les exclusions annoncées sont appliquées ».

Troisième volet de l'action – celui qui fait le plus grincer les dents des enseignants, des CPE et bien entendu des élèves et qui fait juger tous ces proviseurs comme des « bureaucrates insensibles » – est le souci de faire respecter le règlement dans son intégralité, de sortir d'un registre domestique d'arrangement de gré à gré pour passer à celui d'un traitement civique impersonnel⁽¹⁵⁾. Cela concerne, pour les professeurs, les exigences de service et pour les élèves, le traitement de l'absentéisme que l'on tente partout, avec plus ou moins de réussite, de maîtriser techniquement – en repérant les absences – sans pouvoir agir sur lui. Ce souci du réglementaire, que les chefs d'établissement reconnaissent et assument, est accompagné – et cela crée un style de direction assez particulier car apparemment contradictoire – d'une conduite de recherche des rapports, des contacts directs aussi bien avec les enseignants qu'avec les élèves.

Dans ces établissements est exprimée, d'une manière très explicite, une conception claire de ce que doit être la mission du lycée, conception qui est loin de faire l'unanimité dans chacun d'entre eux mais qui est maintenant en position d'hégémonie symbolique. Elle est résumée par un proviseur-adjoint dans une heureuse formule : « Nous voulons instaurer dans notre établissement le modèle traditionnel chaleureux. » Il explique ce modèle ainsi : « Dans un lycée avec une population déshéritée comme la nôtre, c'est de nous que dépend la réussite parce que, si nous créons les conditions, je crois que la population est beaucoup plus malléable qu'on ne le dit et beaucoup plus prête à se mouler dans ce qu'on lui propose, si nous, on est cohérents, conséquents et qu'on sait expliquer le pourquoi de notre action ».

Pour que ça se passe d'une façon correcte, on ne craint pas, comme cet interlocuteur le dit par ailleurs, « de faire dans la trique ».

La conception développée ici est celle de « l'école républicaine », celle de la promotion sociale par la soumission du sujet aux exigences de l'institution avec, en échange de ce *modus vivendi*, la certitude que les éducateurs sont prêts à leur apporter l'aide affective et professionnelle dont ils ont besoin pour accéder à la réussite.

(15) Selon les catégories d'analyse appliquées, dans le champ éducatif, par DEROUET (J.-L.), « L'établissement scolaire comme entreprise composite », dans « *Justesse et Justice dans le travail* », *Cahiers du centre d'études de l'emploi*, Paris, PUF, 1989.

Dans cette conception, les établissements rejettent clairement et fortement le rôle que – selon nos interlocuteurs – la société, relayée par l'Éducation nationale, veut faire jouer à l'école. Celle-ci ne doit pas être et ne peut pas être l'institution totale qui gère les problèmes de la cité. Elle ne peut pas, en particulier, accepter la minorité d'élèves « non-scolarisables » qui relèvent de prises en charge spécialisées. Des élèves dont les agissements, s'ils se déroulaient en dehors du lycée, entraîneraient, selon un de nos interlocuteurs, « l'appel à Police-Secours », mais que l'on doit subir, en toute impuissance, dans l'enceinte scolaire.

Plus largement est rejetée la conception qualifiée de « compréhensive », héritage idéologique de la « Révolution de mai », qui consiste à se mettre à l'écoute du jeune pour répondre, d'une manière ajustée, à ses problèmes. Tout le monde reconnaît le poids des contraintes qui pèsent sur ces jeunes, mais il est dit que la façon d'en atténuer les effets négatifs n'est pas de « réparer », en faisant du lieu scolaire un espace où les élèves vivent mieux grâce à l'atténuation des pressions qu'ils supportent, sans en adjoindre d'autres de nature différente. Il faut offrir, dans le cadre du lycée, un espace social structuré où les jeunes trouvent ce que, fondamentalement, ils recherchent. Car, selon un proviseur, « ils aiment la réglementation. Le jeune a besoin de s'appuyer sur un mur et de sentir que le mur ne s'écroule pas; même s'il n'est pas content, finalement, il est bien content que le mur soit là pour pouvoir se reposer dessus ».

Cette « reprise en main » qui, à l'égard des élèves, se traduit par la mise en œuvre d'exigences très fortes, va de pair – et c'est le second volet de ce modèle « traditionnel chaleureux » – avec un souci d'établir un contact direct avec eux. D'aller vers les élèves pour les inciter à s'exprimer, pour leur apporter toute l'information qui les concerne, pour leur montrer, en toutes circonstances, l'importance que les adultes attachent à leur réussite.

CONCLUSION

Depuis peu⁽¹⁶⁾, une prise de conscience s'est manifestée au niveau des pouvoirs publics, concernant la nécessité de ne plus nier, minimiser, abandonner au traitement ponctuel et localisé, ce type de difficultés. Les dispositions prises ne se résument pas, ce qui est primordial, à améliorer les conditions d'accueil et de surveillance des élèves – qui eux-mêmes, lors du mouvement des lycéens à l'automne 1990, avaient mis la sécurité dans les établissements au premier plan de leurs revendications. Elles visent aussi à mettre en place un partenariat entre l'Éducation nationale, la Police et la Justice et à envisager une véritable stratégie d'action pour le diagnostic, la prévention et la remédiation de l'insécurité dans le

(16) C'est en mai 1992 que le ministre de l'Éducation nationale a abordé de front le problème de l'insécurité dans les établissements scolaires, en identifiant comme établissements « sensibles » 88 collèges et lycées (sur les 11 000 établissements du second degré public et privé en France).

domaine scolaire. Ce programme donne incontestablement des fruits. Un rapport d'un groupe de travail mis en place par l'Éducation nationale (l'Observatoire des établissements sensibles) fait, en juin 1993, le bilan de l'action menée et constate que – selon l'avis des proviseurs et principaux de ces établissements « sensibles » – ces mesures ont eu un impact positif. Mais, il est précisé que « malgré une petite amélioration liée à la mise en place des mesures, la situation reste très précaire et toute régression en matière d'aides pourrait avoir des conséquences dramatiques ».

Allons plus loin : si la prise en compte des problèmes de sécurité sous l'angle des moyens et sous celui de l'organisation est tout à fait essentielle, cela ne doit pas occulter le fait que la cause première des dysfonctionnements tient à la nature de la situation attenante à la condition d'élève.

Sans parler de l'échec, générateur de violence, auquel sont confrontés bon nombre d'élèves, si la scolarité perd de son sens et si les élèves se sentent étrangers à une institution qui n'a plus la capacité de les contraindre tout en n'ayant plus non plus celle de les convaincre, alors le lycée devient un espace social vide. Il est alors ouvert, dans l'indifférence générale et dans la défense personnelle (« chacun essaie de sauver sa peau ») à toutes les prises de possession que sont l'expression de conduites de force. Qui plus est, le caractère emblématique du lieu scolaire – en tant qu'institution par laquelle explicitement la société se produit elle-même (d'où le beau nom d'instituteur, celui qui instaure) – en fait à la fois un objet privilégié d'expression du ressentiment social et une scène qui assure à ceux qui viennent l'occuper une large visibilité : « Cinq incendies en Seine-Saint-Denis depuis la rentrée, une « contagion » pour reprendre l'expression du recteur LAMBERT à Créteil... » (17).

Quelle que soit la catégorie d'établissement dans laquelle un lycée peut être placé, notre investigation nous a permis de montrer que certains établissements s'en sortaient mieux que d'autres. Ces lycées, non seulement réussissent à relever le défi (rappelons-le, d'intensité variable) que posent les effets négatifs du changement (« ils gardent leur âme... » comme nous le dit un proviseur), mais en plus ils suscitent la mobilisation des personnels, l'affirmation d'un style de direction beaucoup plus directif qui fait que ces proviseurs deviennent de véritables managers éducatifs. Ces établissements sont véritablement entraînés dans une dynamique de progrès.

Le lycée sera respecté et protégé par ses propres usagers si ceux-ci reconnaissent dans cette instance une matrice identitaire. La construction d'une identité lycéenne ne s'effectue plus maintenant comme c'était encore le cas dans les années soixante, lorsque P. BOURDIEU et

(17) *Le Monde*, 8 avril 1993.

P. PASSERON écrivaient *Les Héritiers*⁽¹⁸⁾ par la représentation d'un rôle social bien défini. Elle ne peut se faire que par l'identification à l'organisation qui met en scène ce rôle : l'établissement. C'est à ce niveau qu'il faut susciter l'adhésion du jeune et ceci ne peut se réaliser que si, au-delà de sa fonction essentielle, mais nous l'avons dit « minimale », de dispositif de formation, le lycée devient non seulement un lieu qui offre aux élèves des possibilités multiples d'expression et de réussite, mais aussi un véritable espace social où chacun a sa place dans un système de positions et de relations.

(18) BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (P.), *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

INITIATIVES ET EXPÉRIENCES : UN PREMIER BILAN

Françoise Impériali
Chargée d'études à l'INHESJ

Pour traiter les violences scolaires, diverses initiatives ont été mises en place. La description de leurs objectifs, résultats et difficultés montre qu'elles se caractérisent par une grande diversité, mais qu'elles font apparaître aussi des préoccupations communes aux acteurs sociaux concernés.

Depuis quelques années, des expériences locales sont menées pour tenter de traiter les violences scolaires, source de préoccupations pour les acteurs sociaux concernés. Plurielle, cette violence est ressentie différemment au quotidien par les élèves et le personnel car interviennent les subjectivités de chacun.

Cette violence recouvre divers niveaux de complexité et de gravité. Elle peut renvoyer à des faits qualifiés ou non pénalement. Elle peut être plus ou moins liée à la communauté scolaire, à l'expression d'un malaise, à l'inadaptation de l'institution scolaire. La réalité étant toujours complexe, ces dimensions peuvent se déployer selon un écheveau aux multiples nuances. Néanmoins, deux points de repères sont à poser. D'une part, tous les actes qualifiés d'infractions ne sont pas violents. À l'inverse, toute violence n'est pas une infraction. D'autre part, la délimitation des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) peut coïncider avec la violence présente dans certains établissements scolaires mais le recouvrement n'est pas systématique.

DES INITIATIVES ÉMANANT DES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

Un exemple pionnier : le projet d'établissement du collège Paul Eluard à Vénissieux⁽¹⁾

Depuis 1981, le collège Paul Eluard classé en ZEP et situé sur la commune de Vénissieux est sous les projecteurs de l'actualité et de la hiérarchie de l'Éducation nationale. Alors que les professeurs télégraphient à

(1) Extrait de *Paul Eluard, un collège aux Minguettes*, Paris, Syros, 1987, 265 p. Cet ouvrage collectif relate essentiellement les divers projets d'établissement mis en œuvre de 1982 à 1987.

l'inspection académique de Lyon leur volonté de ne plus assurer leurs cours, un nouveau principal, volontaire, prend ses fonctions le 17 mai 1982. Une première réunion avec les enseignants aboutit à diverses décisions : rétablir une loi, celle de la communauté scolaire définie par les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, les travailleurs sociaux du quartier; ne pas fermer davantage le collège (les voitures sont détériorées derrière des grilles cadenassées!) mais au contraire l'ouvrir à l'extérieur; s'attaquer à l'échec scolaire en construisant un projet d'établissement.

« Le projet d'établissement est au collège Paul Eluard ce que la constitution est à l'État »⁽²⁾. Il est élaboré après concertation entre les partenaires de la communauté scolaire et oriente la politique de l'établissement. Révisé annuellement, il cristallise projets et conflits. Issu de moutures précédentes, le projet d'établissement pour 1981-1982 est le fruit d'une année de tâtonnements, de recherches, de réussites, de déceptions, de revendications, de conflits. Il exprime également une envie et un effort pour travailler autrement. Il met en place une structure ouverte et interdisciplinaire fondée sur des ateliers impliquant une concertation entre enseignants et élèves et portant sur la gestion du temps de parole. Avoir donné la parole aux enseignants a permis d'essayer de gérer la parole des élèves. Le second projet s'articule autour de deux axes : ouvrir l'école sur le quartier et la changer pour que l'élève retrouve le plaisir d'apprendre et accède à une certaine autonomie. Il existe une réelle volonté de donner du pouvoir aux élèves. A cet égard, des ateliers interdisciplinaires sont créés : seul lieu du collège permettant l'innovation à l'intérieur d'un établissement où, ailleurs, les actions et les relations sont normalisées. Le taux d'absentéisme se réduit ainsi que le vandalisme et les violences.

Les projets d'établissement vont se succéder. Au fil des années, l'accent sera mis sur le goût de l'effort et de l'école, sur les réapprentissages et sur la pédagogie différenciée, sur les évaluations, sur la connaissance du monde du travail. Les actions entreprises par l'établissement seront analysées. Une aide pour les élèves en difficulté est organisée. Elle se révélera une occasion pour réfléchir sur l'apprentissage, le rapport au savoir, l'échec.

Depuis 1987, le projet d'établissement s'ordonne autour de trois axes principaux : les relations avec les quartiers (organismes et travailleurs sociaux), la socialisation des élèves et un travail en direction des familles. Toujours classé en ZEP, le collège Eluard fait partie de la zone Eluard qui associe le collège et les écoles primaires. Quatre ZEP existent sur Vénissieux : la zone Triolet, la zone Michelet, la zone Charreard, la zone Eluard. Ces quatre zones ont constitué une fédération de zone, interlocuteur unique auprès des pouvoirs publics.

(2) *Op. cit.*, p. 41.

Un exemple d'initiative rectorale : le GASPAR⁽³⁾

Le Groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risque (GASPAR) a été créé en 1989 par l'académie de Lille. La genèse du GASPAR montre qu'il est issu d'un double mouvement : celui de la reconnaissance et de la prise en compte de certaines erreurs. Auparavant, l'académie de Lille avait institué des médiateurs, positionnés hiérarchiquement, pour les problèmes de violence. Le système s'était révélé irréaliste et inefficace pour trois raisons. La pesanteur hiérarchique induisait un système de non-communication entre les échelons et faisait que les problèmes de violence, tout en existant, étaient niés au niveau des discours. L'institutionnalisation de personnes-relais donnait peu de résultats, le fait de conférer un titre de spécialiste à une personne provoquait la démobilisation des autres et le refus du personnel des établissements non volontaire. Les membres de la communauté scolaire essayaient d'agir, chacun de leur côté, dans leur solitude, mais ne se parlaient pas. Ce triple constat a mené l'académie de Lille à modifier sa stratégie.

Le GASPAR propose trois fonctions – écoute, aide et formation – qui s'articulent autour de quatre thématiques : violence, consommation de produits psychotropes, absentéisme et problèmes liés à la sexualité. La fonction première du GASPAR a été celle de l'écoute en offrant un numéro de téléphone en cas de difficultés. Une réponse est fournie dans les vingt-quatre heures à tout appel et il est convenu de ne pas alerter le responsable académique. Actuellement, les appels proviennent de chefs d'établissement, mais aussi de membres de l'institution scolaire, de parents d'élèves et d'associations.

Le GASPAR intervient dans les établissements scolaires à leur demande. Après accord du chef d'établissement, un des membres se rend dans l'établissement pour apprécier la réalité de la demande, pour négocier avec le chef d'établissement et les volontaires. Après un délai d'un mois, nécessaire pour élaborer une réponse, il retourne deux journées dans l'établissement afin de mettre en place avec l'équipe volontaire deux ou trois actions concrètes aux résultats visibles. Trois mois après, une demi-journée d'évaluation a lieu. Il ne s'agit pas de résoudre les problèmes d'un établissement scolaire mais de proposer aux acteurs sociaux des moyens et des outils pour qu'ils élaborent, eux-mêmes, des solutions.

L'action du GASPAR repose sur quelques principes méthodologiques : écouter les personnes, les repositionner dans leur contexte, amener chaque participant à se situer par rapport au problème afin qu'il donne sa « définition » du problème dans le but d'agir non sur les effets, mais sur

(3) D'après des notes personnelles, non revues par leurs auteurs, suite à l'intervention de deux membres du GASPAR aux journées d'études de Vaucresson du 31 mars au 3 avril 1992.
Adresse : Rectorat – GASPAR – 20, rue Saint-Jacques – 59033 Lille Cedex.

les causes. Pour réussir, ce travail ne peut être effectué qu'en associant adultes et élèves.

Le GASPAR informe aussi l'établissement sur les ressources proches et disponibles pour l'aider : rappel des services publics à contacter en cas de difficultés, instauration d'un dialogue entre l'établissement et le quartier, collaboration avec les douanes et la police.

Un exemple d'initiative d'un principal de collège : le groupe « Prévention de la violence » du secteur des Mureaux⁽⁴⁾

L'occurrence quasi-quotidienne de bagarres devant un collège des Mureaux en 1987 mena l'équipe de direction à contacter les responsables d'autres établissements pour réfléchir à la violence. Une réunion organisée en 1988 par le médiateur du district déboucha sur la constitution d'un groupe de travail formé de membres provenant de sept établissements secondaires répartis sur cinq communes.

Les objectifs de ce groupe étaient les suivants : organiser des rencontres avec les partenaires concernés par les violences scolaires; constituer un répertoire des actes de violence; établir un projet commun de prévention de la violence auquel pourraient s'associer les communes et le conseil général. Les principales difficultés rencontrées ont été d'ordre organisationnel et structurel : absence de langage commun, hétérogénéité des situations, diversité des adhésions, survenue d'élections municipales retardant les contacts avec les élus.

Deux actions significatives du groupe, menées en 1988, sont à signaler : l'organisation de journées de rencontre avec de multiples participants et l'organisation d'un stage lors de la mise en place, par le ministère de l'Éducation nationale, des Fonds d'aide à l'innovation (FAI). La nécessité de ce stage était apparue aux participants afin de mieux appréhender la violence, repérer des seuils de tolérance et des causalités internes à chaque type d'établissement. Ce stage a été animé par Jacques PAIN⁽⁵⁾ en avril et mai 1989.

Diverses actions ont été engagées dans les établissements scolaires. A titre d'exemple, en 1989-1990, a été organisée dans chaque classe du collège Jules Verne une réflexion sur l'agression et la violence. Elle a permis aux organisateurs de demander aux élèves de prendre position face à ces événements au collège et à l'extérieur. Le collège Arthur Rimbaud a mis en place en 1988-1989 un groupe de réflexion « Vie scolaire et sécurité ». Compte tenu de la participation d'enseignants au stage organisé par Jacques PAIN, il fut décidé, en 1990-1991, de diffuser le

(4) Rapport du groupe « Prévention de la violence » établissements scolaires du secteur des Mureaux : *Prévenir la violence*, 1991, 51 p.

Adresse : Lycée Jacques Vaucanson – 14, rue Albert Thomas – 78130 Les Mureaux Cedex.
Pour tout contact: Nicole ONFRAY.

(5) Maître de conférences en sciences de l'éducation, Paris X – Nanterre.

questionnaire élaboré sur la violence par le groupe inter-établissement pour impliquer un plus grand nombre de personnes et d'utiliser la présence d'un animateur mis à disposition par la collectivité locale.

En 1989-1990, un autre projet pour le FAI fut élaboré pour poursuivre les actions de formation et organiser un stage pour les enseignants demandeurs. En mai 1989 et mars 1990, le groupe a participé aux journées du Centre de formation et d'études de l'éducation surveillée. Enfin, en janvier 1990, une rencontre fut organisée avec un maire adjoint des Mureaux et une éventuelle participation du groupe à des commissions issues du Conseil communal de prévention de la délinquance (CCPD) fut envisagée.

Depuis 1991, le groupe prévention de la violence a évolué. Actuellement, il existe un groupe de pilotage composé de membres de l'Éducation nationale et de participants extérieurs. Les objectifs visent à établir un bilan des incidents, à échanger et à relativiser les faits, à faire connaître les expériences en cours, à renforcer le partenariat local et à s'intégrer dans les « actions ville ». Le groupe a aussi développé une activité de formation pour les membres de l'Éducation nationale et les personnes extérieures afin de sensibiliser les participants, tous volontaires, à la problématique de la violence. Le groupe essaie de ne pas se « couper » des autres actions mises en place dans le cadre de la politique de la ville. L'animation du groupe est toujours assurée par Jacques PAIN et Michel NAVARRO, proviseur d'un lycée d'enseignement professionnel, s'occupe de la liaison avec le rectorat.

Après cinq ans d'existence, est né un groupe de suivi et de recherche-intervention lié au précédent. Il s'est donné trois priorités : travailler sur des questions thématiques, organiser des rencontres partenariales et réaliser de micro-recherches de terrain. Il a centré ses actions plus spécialement sur la ZEP et sur le noyau maternel-primaire.

Un exemple d'initiative de parents d'élèves : l'association « Enfance, prévention, information, solidarité » (EPIS)⁽⁶⁾

L'association « Enfance, Prévention, Information, Solidarité » (EPIS) a été fondée à Nice en février 1990. Elle est apolitique et fonctionne grâce à des personnes bénévoles. Il s'agit d'une association créée à l'initiative de parents d'élèves dans le but de lutter contre les agressions – qu'elles soient morales, physiques ou matérielles – dont peuvent être victimes les enfants d'âge scolaire. Pour ce faire, l'association développe des activités selon les trois pôles figurant dans son intitulé.

L'EPIS a un rôle d'information en mettant gratuitement à la disposition de toute personne concernée des conseils médicaux et une assistance

(6) D'après la documentation fournie par l'association EPIS.
Adresse : EPIS – 8, avenue Notre-Dame – 06600 Nice.

juridique. Elle peut également se porter partie civile lors d'un procès. Diverses actions à but préventif sont également proposées par l'association. Elle conseille aussi bien les déplacements en groupe (afin de protéger les enfants de l'isolement) que des aménagements de temps de loisir dans les établissements scolaires pour réduire l'insécurité dans la rue. Enfin, l'association collabore avec divers partenaires sociaux : enseignement, justice, police. Elle fait également appel à toute personne concernée par les questions de violence scolaire en organisant des réunions et en tenant une permanence.

DES INITIATIVES ÉMANANT D'AUTRES ACTEURS SOCIAUX

Un exemple de partenariat multipartite : l'association « Justice et Ville » de Créteil⁽⁷⁾

L'association « Justice et ville » date de 1991. Elle résulte d'une initiative de l'institution judiciaire et de la « société civile » du Val-de-Marne. Son conseil d'administration comprend des membres des institutions concernées par la politique de la ville et de la société civile choisis pour leurs compétences. Cette association a pour mission de coordonner et de promouvoir des actions de l'institution judiciaire et d'impulser toute action susceptible de mieux ancrer l'institution judiciaire dans son environnement. Elle joue un rôle d'interface tout en s'inscrivant dans les objectifs définis lors du séminaire gouvernemental de la politique de la ville du 7 novembre 1990.

L'une des activités, réalisées par des groupes de pilotage formés de bénévoles, est la réaffirmation du droit dans la cité scolaire. Un groupe de travail multipartenarial a élaboré des sessions de réflexion sur la violence scolaire. Un stage type comprend six membres de l'Éducation nationale pour chacun des six établissements des Zones d'éducation prioritaire ou des zones sensibles, des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), des gendarmes, des policiers, des magistrats et des parents d'élèves. Le contenu du stage se divise en quatre parties : état des lieux des données psychologiques et sociologiques de la violence avec les interventions d'une anthropologue et d'une psychanalyste; présentation des réponses des institutions judiciaire et policière; inventaire des difficultés rencontrées; rencontre/débat entre les participants.

L'objectif poursuivi est triple : poser les bases d'une réflexion commune aux institutions scolaire, policière et judiciaire; aménager les modalités d'une collaboration suivie entre les membres de ces institutions; mettre

(7) D'après un rapport de synthèse établi en 1993 par l'association « Justice et ville » : *Bilan des sessions de réflexion sur la violence en milieu scolaire*, 1993, 8 p.

Adresse : Association « Justice et Ville » – Tribunal de grande instance – Rue Pasteur-Vallery-Radot – 94000 Créteil.

Pour tout contact : Olivia MAIRE, chargée de mission, association « Justice et ville » de Créteil.

en place un réseau inter-institutionnel pour poursuivre l'action au-delà de la session et trouver des réponses adaptées aux phénomènes de violence dans les établissements scolaires. Jusqu'à présent, le groupe de travail a programmé cinq sessions sur deux ans. Fin 1993, deux cents membres de la communauté scolaire venant de trente-et-un établissements auront participé à ces sessions.

Le bilan des sessions fait apparaître quatre constats. La violence scolaire est en général mal évaluée. Les interventions de l'anthropologue et de la psychanalyste ont favorisé une mise en perspective, une déculpabilisation, une dédramatisation de la violence d'où une meilleure prévention. Les interventions de la police, de la justice et de la PJJ ont notamment permis aux participants d'élaborer une représentation plus nette des systèmes judiciaire et policier, de minimiser la notion de délinquant, de découvrir des structures et des moyens mis en œuvre pour les jeunes pré-délinquants et délinquants ainsi que les actions de prévention. L'augmentation des faits élucidés pour le premier trimestre 1993 en matière de violences scolaires fournit un indicateur de résultats positifs. Il est possible de constater une plus faible réticence pour « passer la main » en cas de problèmes et une moindre dramatisation des interventions judiciaires et du signalement.

Certaines réflexions et préoccupations communes ont permis d'élaborer des pistes de travail : l'affirmation d'une règle claire et respectée par les jeunes et les adultes de l'établissement; une formation des personnels concernés qui passe par une information des enseignants sur le travail des autres acteurs sociaux et réciproquement; une réflexion inter-institutionnelle et la mise en place d'une collaboration suivie au sujet des élèves présentant de grandes difficultés au plan social; un travail sur la communication dans l'institution scolaire. Au terme de deux années scolaires de ce travail qui touche à des représentations profondément ancrées chez les individus, on peut considérer qu'une dynamique s'est mise en place.

Un exemple d'initiative du ministère de l'Intérieur : les officiers correspondants « Police-Jeunesse »⁽⁸⁾

Après la survenue d'incidents dans des établissements de la région parisienne, Pierre JOXE, alors ministre de l'Intérieur, a créé, le 21 octobre 1990, la fonction d'officier de paix correspondant « Police-Jeunesse » pour chaque département de l'Ile-de-France.

Le rôle de ces officiers est de tenter de prévenir la délinquance ou le comportement anti-social des jeunes en concertation avec l'Éducation

(8) D'après des notes prises lors de l'intervention d'un correspondant « Police jeunesse » aux journées d'études de Vauresson du 31 mars au 3 avril 1992 et un rapport du groupe de diagnostic, *La sécurité dans les établissements scolaires*, session d'étude 1992, IHESI (disponible au centre de documentation de l'IHESI).

nationale. Les correspondants « Police-Jeunesse » ont à établir un dialogue avec les jeunes et émettre des propositions pour améliorer les rapports police-jeunesse. Les premiers contacts pris par les officiers de paix ont porté notamment sur l'inventaire des problèmes des enseignants et des jeunes et sur les besoins d'informations des jeunes. Les officiers de paix disposent aussi d'un réseau local de correspondants variant selon les départements. Les réunions tenues entre membres de la communauté scolaire et officiers de paix ont permis de constater, de part et d'autre, une certaine incompréhension.

Une première évaluation de cette expérience a été faite le 3 décembre 1990 lors d'une réunion tenue au ministère de l'Intérieur. Dans les Hauts-de-Seine, l'association sportive de la police et l'ilotage déjà existants, sont perçus comme un moyen pour établir des contacts positifs avec les jeunes. Ceux-ci demandent un plus grand respect lors des interpellations dans la rue. En Seine-Saint-Denis⁽⁹⁾, l'accueil a été favorable en raison de l'insécurité ambiante. A Paris, selon le personnel de direction des établissements scolaires, les problèmes de sécurité se situent à l'extérieur des bâtiments.

A l'issu de l'année scolaire 1990-1991, un bilan de l'action des correspondants « Police-Jeunesse » peut être présenté. En dépit des difficultés inhérentes au caractère innovant de la démarche, des actions ont été menées vers les jeunes. Environ 16 000 élèves ont été sensibilisés dans 307 établissements scolaires en dépit des réticences de certains responsables d'établissements qui ont refusé de diffuser l'information concernant les correspondants « Police-Jeunesse ». Des contacts ont été pris avec les administrations ou structures concernées par les violences scolaires. Les actions entreprises, comme les résultats, sont relativement hétérogènes en raison de la spécificité des situations locales.

Après une année de fonctionnement, l'expérience mise en place a été maintenue. Elle se déroule prioritairement dans les secteurs géographiques les plus difficiles. Elle n'a pas été étendue au-delà⁽¹⁰⁾.

Un exemple d'initiative interministérielle : les appelés du contingent⁽¹¹⁾

C'est le 16 juillet 1992 qu'un protocole d'accord relatif à l'emploi de militaires du contingent dans le cadre de la politique de la ville a été signé par Jack LANG (ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale et de la culture), Paul QUILÈS (ministre de l'Intérieur et de la Sécurité

(9) Pour de plus amples détails, voir dans ce numéro l'article de Christian ROMEU et Jean-Pierre GLAUX, « Le partenariat Education nationale-Police nationale en Seine-Saint-Denis », (NDLR).

(10) Pour une actualisation de cette initiative, voir l'article de Christian ROMEU et Jean-Pierre GLAUX, *op. cit.*, dans ce même numéro (NDLR).

(11) D'après un rapport du groupe de diagnostic, *La sécurité dans les établissements scolaires*, *op. cit.*

publique), Pierre JOXE (ministre de la Défense), François LONCLE (secrétaire d'État à la Ville) et Jack MELLICK (secrétaire d'État à la Défense).

Après leur période d'instruction, 2 000 militaires du contingent ont été placés sous l'autorité du préfet du département et affectés dans un collège, un lycée d'enseignement général ou dans un lycée d'enseignement professionnel (ces divers types d'établissement se situant souvent dans les Zones d'éducation prioritaire).

Leur rôle principal peut être défini comme une fonction de médiation entre les élèves et le personnel d'un établissement scolaire. Auxiliaires des surveillants et des enseignants, ils effectuent essentiellement des tâches dégageant ces derniers de certaines contraintes matérielles. Ils contribuent, de cette façon, à améliorer les conditions de sécurité de l'établissement scolaire.

Plus concrètement, nous relaterons ici l'expérience qui s'est déroulée dans le département de l'Essonne. À la rentrée scolaire de septembre 1992, vingt-six appelés du contingent ont été affectés dans divers établissements scolaires du département. Ils présentent tous le même profil : études supérieures (niveau licence minimum) effectuées dans les disciplines les plus variées.

La tâche de chacun d'eux est définie par un contrat d'objectif négocié avec chaque chef d'établissement selon trois critères : la compétence, les souhaits de l'appelé et les besoins de l'établissement. Leurs actions concernent le domaine de la prévention, de l'éducation et de la surveillance. Tous ont participé aux tâches de surveillance et d'accueil des élèves dans l'établissement et lors des sorties pédagogiques. Vingt-deux ont participé à l'animation des clubs et des centres de documentation et d'information, neuf à des tâches administratives et vingt-et-un ont fait de l'aide aux devoirs et du soutien scolaire. Certains d'entre eux ont assuré la liaison avec les éducateurs et les membres des associations de quartier.

L'expérience a été étendue lors de la rentrée scolaire de 1993, le nombre d'appelés du contingent ayant été porté à 2 500.

DES QUESTIONNEMENTS SOUS LE SIGNE DE LA MULTIPLICITÉ

Les expériences locales concernant les violences scolaires sont souvent décidées sous l'empire de l'urgence et de la nécessité. Apparaissant dans des conditions et des contextes difficiles, questions et revendications se croisent. Les enseignants et les policiers gèrent, comme ils peuvent, ces situations au quotidien ou bien font... une demande de mutation.

Un constat transversal

Un malaise dû à des causes multiples

Les violences scolaires peuvent être interprétées comme l'expression d'un malaise dont l'absentéisme, l'agression ou la fugue sont les formes visibles. Les causes de ce malaise sont multiples. Certains enfants sont plutôt laissés à eux-mêmes. D'autres souffrent d'un manque d'éducation et d'affection qui aboutit à l'absence de modèle et à un manque de structuration que l'école peut difficilement compenser. Les parents sont parfois dépassés ou absents. Les réponses fournies par les institutions paraissent inadaptées, y compris au personnel y travaillant.

Des actions jusque-là fragmentées

Les acteurs sociaux œuvraient auparavant de façon plus ou moins isolée en dépit parfois d'une proximité géographique. Le rôle de la police est traditionnellement répressif et non préventif. L'institution commence à s'interroger sur les causes de la délinquance avec les rapports d'Alain PEYREFITTE⁽¹²⁾ et de Gilbert BONNEMaison⁽¹³⁾. Un rapport de l'Éducation nationale de 1983⁽¹⁴⁾ comporte des analyses et dégage un constat préliminaire : l'absence de coopération spontanée entre l'Éducation nationale, la justice et la police. L'illustre une circulaire conjointe (n° 85-76 ES et 85-293 EN) en date du 21 août 1985 des ministères de l'Éducation nationale et de la Justice, pour une action coordonnée, qui a connu un faible retentissement dans le milieu scolaire.

La violence à l'école, entre fantasme et réalité

Appréhender ce qui se passe dans un établissement scolaire est une démarche itérative. Il est difficile de définir la violence à l'école et peu de rapports objectifs existent sur ce sujet. L'un des plus connus, celui de Jean-Michel LÉON⁽¹⁵⁾, montre la prédominance des atteintes aux biens. Toutefois, il n'envisage que la délinquance commise par les élèves. A ne considérer que les jeunes parmi les acteurs de la violence et en se limitant à la délinquance, ne risque-t-on pas de perdre une dimension de cette violence scolaire? Le plus difficile à vivre, parfois, c'est une ambiance où les rumeurs, fondées ou non, se mêlent et s'entrecroisent. En revanche, ce rapport contient une indication sur une corrélation positive entre délinquance scolaire et environnement. Elle ne se produit

(12) PEYREFITTE (Alain), *Réponses à la violence*, Paris, La Documentation Française, 1977, 732 p.

(13) BONNEMaison (Gilbert), *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République sur le projet de loi (n° 2855) relatif à la modernisation de la police nationale*, 1985, AN.

(14) LÉON (Jean-Michel), *Violence et déviations chez les jeunes*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, 1983.

(15) LÉON (Jean-Michel), *op. cit.*

pas nécessairement dans des lieux à fort taux de chômage mais en présence d'un « environnement détruit en termes d'écologie humaine »⁽¹⁶⁾.

Le rapport de l'association « Justice et ville »⁽¹⁷⁾, en dépit de précautions méthodologiques légitimes stipulant que les remarques générales émises ne découlent pas d'une observation scientifique, souligne, quant à lui, que la violence scolaire est mal évaluée, parfois cachée. Les enseignants sont souvent réticents à parler de ces incidents ressentis comme une mise en cause personnelle. Ils sont prudents à l'égard d'une institution qui n'a pris en considération ces problèmes que récemment. Ils n'ont reçu aucune formation relative aux problèmes des enfants dits difficiles. Les chefs d'établissement peuvent craindre pour la réputation de leur collège ou lycée et les enseignants redoutent de passer pour des dénonciateurs. Il ne leur paraît pas souhaitable de jeter « dans les griffes de la justice » un élève déjà suffisamment éprouvé par la vie. Ils préfèrent les solutions pédagogiques et connaissent mal le fonctionnement de la justice et de la police.

A l'intersection de logiques professionnelles différentes : le partenariat et ses problèmes

L'établissement scolaire se retrouve à l'intersection d'une série d'enjeux. Quelques lignes directrices semblent orienter les actions des nombreux acteurs sociaux pouvant intervenir.

L'importance du volontariat

L'importance du volontariat est soulignée par les acteurs sociaux ayant mis en œuvre ces expériences. Certes, au plan politique, des crédits ont été débloqués et des circulaires rédigées. Ce sont deux dimensions nécessaires mais non suffisantes pour que sur le terrain, des actions émergent et éventuellement se pérennisent, afin de traiter les problèmes. On comprend alors l'importance du volontariat qui, seul, peut faciliter une réelle collaboration sur le terrain, qui ne soit de l'ordre ni du décret, ni de la « télécommande ». Ce volontariat peut aider les différents acteurs à dépasser leur propre logique administrative et les objectifs de leur institution. Il les aide également à supporter le manque de reconnaissance et le peu d'intérêt manifesté par les élus pour leur lent travail au quotidien. Les initiatives, les actions dépendent donc du dynamisme, de la motivation des individus et non de la volonté des seules institutions. Il suffit parfois qu'une personne s'en aille pour qu'une somme de travail importante soit perdue.

(16) *Op. cit.*, p. 8.

(17) Association « Justice et ville », *op. cit.*

Méconnaissance et ignorance

Ces deux termes renvoient à deux attitudes explicables, en partie, par des raisons historiques. Police et Justice travaillent ensemble, mais selon des liens définis par des textes législatifs. Police et Éducation nationale sont deux institutions qui s'ignoraient. L'étude menée en 1990 par le groupe AD HOC Communication Jeunesse⁽¹⁸⁾ révèle et analyse ces difficultés.

Avant de commencer une action partenariale, les différents acteurs méconnaissent souvent les institutions et leurs modes de fonctionnement. Or, la représentation que chacun se fait de l'autre peut entraîner des discours de méconnaissance, de banalisation qui, parfois, se transforment en discours de justification. Un travail sur les représentations – comme le fait l'association « Justice et ville » notamment – peut ainsi aboutir à des changements de position et permettre une véritable coopération.

Travailler ensemble

Lorsque des violences surviennent, le personnel des établissements scolaires hésite souvent à s'adresser à la justice. Le droit français repose dans ce domaine sur l'incapacité des mineurs. Il privilégie les mesures d'éducation et d'assistance, la peine restant exceptionnelle. Au niveau du principe juridique, un établissement scolaire n'est pas « hors-la-loi », même si le mythe de la « franchise universitaire » imprègne encore l'imaginaire de la communauté scolaire. Sur un plan pratique, toutefois, police et justice n'interviennent que dans certains cas.

Deux autres facteurs interviennent pour compliquer encore une action partenariale. Le décret du 18 février 1991 peut avoir pour effet d'inciter le chef d'établissement à traiter les violences seulement en interne en réunissant le conseil de discipline. Il prévoit en effet qu'une atteinte aux personnes ou aux biens (sans cependant les définir) peut donner lieu à l'application d'une sanction disciplinaire. Quant à la convention sur les droits de l'enfant, elle rend parfois difficile l'application de la loi car elle reconnaît certains droits au mineur tout en maintenant un système de protection⁽¹⁹⁾.

Conclusion : le partenariat, un moyen et non une fin

Les expériences présentées dans cet article montrent que le traitement des violences scolaires dépend de la volonté et de l'investissement de

(18) PETIT-LAURENT (Denis) et LEROUX (Monique), groupe AD HOC Communication Jeunesse, *Étude préalable à une action d'information et de prévention de la police nationale en milieu scolaire*, 1990.

(19) THIERY (Irène) examine la convention et soulève des problématiques intéressantes, « La potion magique », *Esprit*, mars-avril 1992.

différents acteurs. L'une des questions qui se pose alors est celle de la pérennité des actions menées : faut-il institutionnaliser les dispositifs et les organisations mis en place ? Pour les uns, c'est la condition d'une action structurée et durable; d'autres y voient une perte d'initiative, de souplesse et une bureaucratisation qui fait perdre le sens du terrain. L'important n'est sans doute pas la structure formelle, mais la façon dont elle fonctionne, sa capacité à s'adapter et à changer. A cet égard, le partenariat ne doit pas être considéré comme une fin en soi, mais comme un moyen, parfois provisoire, sans cesse à réévaluer et à ressourcer.

Un autre trait caractérise les actions menées pour lutter contre la violence à l'école : leur particularisme, aussi bien en termes de contexte, d'engagement des acteurs, que de modes de fonctionnement et de coopération des institutions. Cette diversité reflète la spécificité locale des problèmes de violence qui, d'un lieu à un autre, n'ont jamais exactement la même signification. C'est pourquoi, s'il est possible de s'inspirer des expériences menées ici ou là, il est nécessaire à chaque fois d'inventer une solution originale. Et là encore, le partenariat ne peut être qu'un moyen, parmi d'autres, non une fin.

Références bibliographiques

Association Justice et ville, *Bilan des sessions de réflexion sur la violence en milieu scolaire*, 1993, 8 p.

Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse, *Les violences en milieu scolaire*, Compte rendu des journées d'études de Vaucresson (31 mars - 3 avril 1992), 1992, 37 p.

Groupe « Prévention de la violence » – Etablissements scolaires du secteur des Mureaux, *Prévenir la violence*, 1991, 51 p.

IHESI, *La sécurité dans les établissements scolaires*, rapport du groupe de diagnostic, session d'étude 1992, 1992, 33 p.

LÉON (Jean-Michel), *Violence et déviances chez les jeunes*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, 1983.

PAIN (Jacques), « L'établissement scolaire : vers une culture partenariale de la réussite », *La Revue des Échanges*, n° 4, 1991.

PAUL Eluard, *un collège aux Minguettes*, Paris, Syros-Alternatives, 1987, 265 p.

PETIT-LAURENT (Denis) et LIBROUX (Monique), groupe AD HOC Communication Jeunesse, *Étude préalable à une action d'information et de prévention de la police nationale en milieu scolaire*, Paris, 1990, 79 p.

RANCUREL (Marc), *La violence à l'école, constats, réflexions, propositions*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, 1992, 62 p.

THIERRY (Irène), « La potion magique », *Esprit*, mars-avril 1992.

LE PARTENARIAT ÉDUCATION NATIONALE-POLICE EN SEINE-SAINT-DENIS

Le département de Seine-Saint-Denis est un département pilote en matière de coopération entre l'Éducation nationale et la Police nationale pour la violence à l'école. Deux membres actifs de ce partenariat — un commandant de police et un inspecteur d'académie adjoint — font le bilan des actions menées.

UNE EXPÉRIENCE PILOTE

Christian Romieu
Commandant de la Police nationale
Correspondant police-jeunesse en Seine-Saint-Denis

LE POINT DE DÉPART : LA CRÉATION DES CORRESPONDANTS POLICE-JEUNESSE

Le dimanche 21 octobre 1990, le ministre de l'Intérieur a désigné pour Paris et chaque département de la petite et grande couronne parisienne un officier de paix principal (cadre de la Police nationale en uniforme) chargé d'engager de manière méthodique une opération de rencontres à l'écoute des jeunes dans les établissements scolaires. Cette démarche vise à mieux comprendre leur demande de sécurité et à faire, après analyse, des propositions.

De fin octobre 1990 à mars 1991, le correspondant police-jeunesse de la Seine-Saint-Denis a pu organiser des réunions de concertation dans vingt-huit établissements scolaires du département, réunissant les délégués de classe intéressés en présence souvent du chef d'établissement, des conseillers d'éducation et parfois de certains professeurs. Les établissements retenus sont les lycées ou lycées professionnels réputés « difficiles ». Répondant à une demande qui n'avait jamais été formulée, ce type de réunion a permis de démontrer que le monde scolaire acceptait le dialogue et comprenait que les problèmes de sécurité passaient également par la découverte du rôle que joue la Police nationale dans la société. La crédibilité du dialogue ainsi instauré s'est traduite par la décision, de la part de tous les partenaires présents, de réorganiser dans

les plus brefs délais une nouvelle réunion dans l'établissement scolaire avec la participation des policiers locaux afin d'instaurer des contacts durables. « Il y a quinze jours, deux flics nous ont rendu visite en classe. On a vidé notre sac, ils ont vidé le leur. On s'est tout dit et très violemment. Ils nous ont encouragés à aller au commissariat du coin voir leurs collègues. On va y aller, conclut Nedja, en BEP comptabilité »⁽¹⁾. « La bonne entente entre le commissariat et le lycée remonte à plusieurs mois. Tout le monde se souvient de ce jour où les policiers ont fait leur première intrusion dans une salle de classe. Une initiative du « Monsieur Jeune » de la police nommé dans la foulée des bouffées de chaleur de la banlieue. Passé les premières minutes de tension, on s'est mis à discuter ensemble comme si on se connaissait depuis des années, se souvient un lycéen »⁽²⁾.

Cette ébauche de partenariat a permis de laisser penser aux deux institutions – Éducation nationale-Police nationale – qu'il y avait un intérêt majeur à travailler ensemble sur la prévention destinée aux jeunes : leur faire découvrir leurs droits mais aussi leurs devoirs et la citoyenneté. L'expérience pilote, menée dès mars 1991, allait en faire la démonstration.

UNE COLLABORATION RENFORCÉE

Dès avril 1991, afin d'approfondir les relations relatives à la prévention et à la protection entre le milieu scolaire et la Police nationale avec la volonté de les inscrire dans une collaboration renforcée, les ministères de l'Éducation nationale et de l'Intérieur ont retenu le principe d'une expérimentation sur des sites inclus dans les aires de mise en œuvre des dispositifs Zone d'éducation prioritaire (ZEP) et Développement social des quartiers (DSQ). Trois départements ont été désignés pour l'expérimentation : le Rhône, Paris et la Seine-Saint-Denis.

Sur le département, cinq sites ont été choisis conjointement par les services de la Direction départementale des polices urbaines et ceux de l'Inspection académique, cinq commissariats, neuf collèges et un lycée professionnel participant à la mise en œuvre de projets éducatifs préventifs.

Après la création d'une cellule départementale « Conseil » – animée par l'Inspecteur d'académie adjoint et le correspondant police-jeunesse – et la création, sur chacun des sites, d'une cellule partenariale locale chargée de proposer des projets éducatifs préventifs destinés aux classes les plus difficiles, ces projets ont été définitivement arrêtés en juillet 1991 et mis en œuvre à la rentrée de septembre 1991. Mis en pratique pendant le

(1) TERRIER (Nelly), « Le défi du proviseur du LEP Lénine de Saint-Denis », *France Soir*, 28 novembre 1991.

(2) VIALLE (Jean-Pierre), « Noisy-le-Sec : ils fabriquent la serrure des policiers », *Le Parisien*, 26 novembre 1992.

temps scolaire par les équipes pédagogiques avec la participation des policiers locaux, ils sont souvent différents d'un site à l'autre.

**PROJETS ÉDUCATIFS PRÉVENTIFS MIS EN ŒUVRE EN 1991-1992
EN SEINE-SAINT-DENIS.**

- nomination d'un fonctionnaire de police au conseil d'administration de l'établissement;
- initiation à la sécurité routière, à la conduite de cyclomoteur et préparation au brevet scolaire de sécurité routière;
- découverte de l'escalade, du VTT ou activité de plongée sous-marine;
- création d'un matériel de signalisation pour la mini-piste routière utilisée en été au centre loisir-jeunesse-police des Bosquets à Montfermeil;
- rencontre-débat policiers/jeunes avec les équipes pédagogiques, afin d'aborder des thèmes précis tel que le racket à l'école, la drogue, l'institution policière, la relation de la loi avec les droits et devoirs de chacun, conférences au Centre national d'étude et de formation de la police de Gif-sur-Yvette;
- visites réciproques commissariat/établissement scolaire;
- rencontres sportives;
- création d'un parterre décoratif par les jeunes à l'entrée d'un commissariat;
- découverte du chien par une classe de 5^e avec le commissariat local, puis le service départemental avec la spécialité « maître chien » et enfin le Centre national de dressage à l'École supérieure de la Police nationale de Cannes-Écluse;
- convention entre un commissariat, un collège, la RATP et l'école de cirque de Rosny-sous-Bois avec la participation de 3 professeurs et 1 classe de 5^e;
- participation de policiers à des films pédagogiques réalisés par les jeunes;
- création de roman policier rédigé par les jeunes avec le policier comme conseiller technique.

Un bilan de cette expérience pilote en juillet 1992 a permis de confirmer que ce partenariat privilégié Éducation nationale-Police nationale permettait de faire découvrir aux jeunes les valeurs essentielles que sont la citoyenneté et le rappel à la loi. Créant des relations étroites entre les deux administrations, ce partenariat a facilité, en outre, le travail de tous les jours, donnant des éléments concrets aux deux administrations pour lutter contre « le climat d'insécurité subjectif ». Malgré les nombreuses hésitations, l'expérience s'est prolongée sur les cinq sites, chaque chef d'établissement signalant l'amplification de l'opération dès la rentrée scolaire de septembre 1992 et un plus grand nombre de professeurs voulant participer à cette nouvelle approche.

Cette volonté partenariale existe également sur le département, hors expérience pilote. « Dans ces établissements, en particulier dans l'un où la démarche est très avancée, un renversement copernicien s'est opéré par rapport à l'environnement. Le lycée ne s'intègre pas dans l'environnement en s'insérant dans des dispositifs locaux, il reconstruit, donne un sens, « retisse » l'environnement en faisant en sorte que l'établissement

soit le lieu fédérateur où se rencontrent les acteurs impliqués dans la vie du territoire. Dans un des deux établissements, cette politique s'est formalisée par la mise en place d'un Comité d'environnement social (CES), où les élèves, les enseignants, l'équipe d'éducation et de direction ont différents partenaires : le commissariat local et ses îlotiers, les représentants de la municipalité, de la RATP, de la SNCF, de la grande surface commerciale voisine. Les élèves sont pris dans un réseau de relations, d'échanges qui les insère dans un environnement repéré »⁽³⁾. Il a alors été décidé conjointement par l'Inspection académique et la Direction départementale des polices urbaines d'utiliser cette expérience comme « savoir-faire et dynamique » pour la mise en œuvre de la rentrée scolaire 1992-1993. C'est la troisième étape qui repose sur une institutionnalisation des relations entre les responsables de la sécurité et l'Éducation nationale, avec la création des Groupes opérationnels d'actions locales pour la sécurité (GOALS).

L'ANNÉE SCOLAIRE 1992-1993 : UN PARTENARIAT QUI S'AFFIRME

Dès la rentrée scolaire de septembre 1992, des objectifs identiques ont, à nouveau, été clairement identifiés :

- faire baisser l'insécurité dans et aux abords des établissements scolaires;
- prévenir la délinquance;
- amener les jeunes à une réflexion sur la citoyenneté par une approche de la loi.

Le département de la Seine-Saint-Denis, fortement urbanisé, présente une proportion importante de jeunes : 28,4 % de la population a moins de 20 ans. Les établissements scolaires constituent bien souvent une cible privilégiée pour ces jeunes en rupture de ban avec la société, les actions de partenariat de la Police nationale et de l'Éducation nationale doivent s'inscrire dans un processus de socialisation de ces jeunes. C'est donc une opération qui se déroule sur le long terme.

L'institutionnalisation du partenariat

Les Groupes opérationnels d'actions locales pour la sécurité

« Cette démarche repose sur une institutionnalisation des relations entre les responsables de la sécurité et l'Éducation nationale »⁽⁴⁾, validant ainsi l'expérience pilote de 1991-1992. Le département compte depuis septembre 1992 dix GOALS qui regroupent trente-neuf établissements

(3) BAILLON (Robert), « Les lycées sociaux : la « reprise en main », *Migrants-formation*, n° 92, mars 1993.

(4) *Conditions de sécurité dans les établissements scolaires*, circulaires n° 92-166 du 27 mai 1992 et n° 92-334 du 13 novembre 1992, dites plan LANG-QUILÈS.

scolaires (collèges, lycées et LEP). « La réussite scolaire exige un climat de sérénité qui doit être activement recherché. Ceci nécessite d'une part, fermeté, rigueur et équité et, d'autre part, la capacité de gérer rapidement les problèmes fréquents liés à la sécurité. Des groupes d'action locale pour un établissement ou un ensemble d'établissements proches doivent être mis en place si nécessaire »⁽⁵⁾.

Les Comités d'environnement social

Le Comité d'environnement social⁽⁶⁾ aborde les actions sociales et de santé, deux commissariats locaux participant à cette approche avec deux établissements scolaires.

Les Groupes d'initiatives locales pour la sécurité

Le préfet de la Seine-Saint-Denis a créé deux Groupes d'initiatives locales pour la sécurité (GILS) à la suite d'incidents dans quatre établissements scolaires non intégrés dans des GOALS.

De nombreuses réunions ont eu lieu et, tout comme pour les GOALS, un partenariat actif a pu se mettre en place, les îlotiers intervenant auprès des élèves dans les classes difficiles suite à des contacts fructueux avec des professeurs, le thème de la loi étant toujours utilisé pour ce type de débats.

Les différentes expressions du partenariat

L'îlotage

Le département étant entièrement « îloté », les établissements scolaires restent pour ces fonctionnaires une des priorités, les prises de contact et les opérations de prévention étant multipliées.

Un îlotage particulier a été développé par trois commissariats, avec « l'îlotier scolaire », chargé sur sa circonscription uniquement des relations avec le monde scolaire. Le travail de partenariat élaboré sur le terrain par les îlotiers scolaires est impressionnant et ne recueille que des commentaires de satisfaction. Ces îlotiers sont un lien entre le commissariat et l'école; ils sont identifiés et interviennent auprès des élèves. Deux d'entre eux poursuivent pendant l'été, dans le cadre des « Opérations prévention été », cette action de longue haleine.

La prévention de la toxicomanie

Nous avons assisté en 1993 à une explosion des demandes de l'Éducation nationale en matière de prévention de toxicomanie.

(5) *La politique éducative dans les zones d'éducations prioritaires*, circulaire n° 92-360 du 7 décembre 1992 (paragraphe sur la sécurité).

(6) *Idem* (paragraphe sur la santé et l'environnement social).

Plus d'une quarantaine d'interventions ont eu lieu entre janvier et juin. Ces séances de prévention, effectuées par un Personnel formateur anti-drogue (PFAD), ont touché un public composé de jeunes (du CM2 à la terminale), d'enseignants, de parents d'élèves, soit plus de 1 200 personnes.

La sécurité routière

Grâce à l'infrastructure de l'association « Police jeunesse sport » qui regroupe toutes les activités de sécurité routière, la Direction départementale de la Police nationale a pu développer un partenariat préventif lié au respect du code de la route et des règles de sécurité. La piste cyclomoteur s'est déplacée pendant toute l'année scolaire auprès des collèges pour la préparation à l'attestation et au brevet scolaire de sécurité routière. Pour les plus de 16 ans, une initiation à la conduite accompagnée animée par des flotiers a également fonctionné pendant l'année scolaire grâce au prêt de deux véhicules double commande (partenariat prévention routière/Citroën).

Cette approche sécurité routière devient sur le terrain un véritable outil de communication. Elle facilite donc le dialogue entre les jeunes et les policiers, échanges qui permettent d'aborder le sujet central : les droits et devoirs de chacun.

Les autres outils de la prévention

Depuis la rentrée scolaire de septembre 1992, la démarche partenariale Éducation nationale-Police nationale s'est largement amplifiée. La demande s'est complètement inversée car de nombreux établissements scolaires sollicitent ce type d'expérience. Des simples interventions de policiers animant de véritables débats liés aux droits et devoirs de chacun aux projets pédagogiques donnant suite à ceux de l'expérience pilote, le partenariat s'est bonifié. Preuve en est, les projets sont élaborés à la fois par l'Éducation nationale et la Police nationale, avec souvent le renfort de la RATP, de la Protection judiciaire de la jeunesse, de la Justice, des villes et des associations de quartiers.

Comme le souligne Jacques PAIN, « les violences ne sont pas spécifiquement scolaires. Ce sont des violences tout court, repérées par le Code pénal, de l'atteinte aux biens à l'atteinte aux personnes, verbale et physique. Elles renvoient donc, avec évidence, à un maillage en réseaux de l'établissement scolaire et de son contexte, où les partenaires, Éducation nationale, parents d'élèves, services sociaux, justice, police, dans le cadre municipal, relèvent bien la différence et traitent les réponses adéquates »⁽⁷⁾.

(7) PAIN (Jacques), « Violences en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits », *Migrants-formation*, n° 92, mars 1993.

Le policier est donc présent à l'école, et ce sous différentes formes. Il peut, par exemple, participer à la rédaction d'un roman policier : « Mon rôle dans ce roman peut se résumer en deux mots : conseiller technique. J'intervenais pour leur apporter des conseils d'ordre juridique et technique sur le déroulement d'un enquête policière »⁽⁸⁾. Il participe également à l'animation de séances sportives destinées à des adolescents en rupture de scolarité, intégrés dans un nouveau type d'établissement scolaire expérimental : « l'auto-école, pour apprendre à apprendre », créée par le proviseur du lycée professionnel Jules-Marey de Saint-Denis; Marie-Danielle PIERRELEEE⁽⁹⁾.

La formation continue

Au mois d'octobre 1992 a eu lieu une séance de formation continue regroupant des policiers, des personnels de l'Éducation nationale, de la Justice, du Conseil général et des travailleurs sociaux sur le thème du recueil de la parole de l'enfant victime de sévices.

Dans le cadre de l'amélioration des services publics de proximité, « Thérapies sociales/Formation » a proposé, par l'intermédiaire du sous-préfet chargé de mission pour la ville, une formation-action inter-services dans un quartier DSQ et un collège. Le commissariat local a participé à la réflexion d'ensemble sur le thème des violences scolaires. Le groupe ainsi formé entrera dans sa phase active à la rentrée scolaire de septembre 1993.

Note sur la lutte contre la violence en milieu scolaire en Seine-Saint-Denis

Différentes rencontres partenariales ont permis de dégager des axes de travail et la parution de la *Note sur la lutte contre la violence en milieu scolaire en Seine-Saint-Denis* explicite les mesures à prendre, les personnes à prévenir en cas d'incidents et confirme la nécessité du dépôt de plainte systématique⁽¹⁰⁾.

Bilan de l'année scolaire 1992-1993

Dans le rectorat de Créteil, le département de la Seine-Saint-Denis reste, statistiquement, en pointe en matière d'insécurité.

Il est important de souligner que les plaintes déposées en matière de violences scolaires sont, la plupart du temps, élucidées. Tous nos efforts partenariaux tendent vers le dépôt de plaintes par les victimes de violences scolaires. Ainsi, la réalité de l'insécurité en milieu scolaire pourra être établie et des ripostes mieux adaptées pourront être définies. Il s'agit

(8) « Un flic au collège », *Animation et Education*, n° 114, mai-juin 1993.

(9) BRIOUT (Valérie), *Le Parisien*, 2 juin 1993.

(10) Le procureur de la République du TGI de Bobigny et de l'Inspecteur d'académie, *Note sur la lutte contre la violence en milieu scolaire en Seine-Saint-Denis*, mars 1993. Cette note est le résultat du travail de trois institutions : la Police nationale, la Justice et l'Éducation nationale.

cependant de réponses qui s'inscriront dans la durée et qui demandent beaucoup d'investissements personnels aux fonctionnaires du terrain. Actuellement, nous essayons de pérenniser le travail de l'année scolaire tout au long de l'année avec l'appui des Opérations prévention été. L'approche partenariale a, de plus, permis « de passer » aux jeunes un message commun émanant des différents représentants institutionnels, paramètre indispensable à la découverte de la citoyenneté.

UN PREMIER BILAN

Jean-Pierre Glaux

Inspecteur d'Académie adjoint
Seine-Saint-Denis

Après deux années de fonctionnement du partenariat Éducation nationale-Police nationale, il est possible de dresser un bilan qualitatif mettant en valeur les points forts et les points faibles de l'opération.

UN PARTENARIAT EFFICACE...

L'une des réussites les plus évidentes aura été de faire travailler ensemble des hommes qui, jusqu'à une période récente, dans le meilleur des cas s'ignoraient, mais plus généralement éprouvaient les uns vis-à-vis des autres une méfiance quasi instinctive.

L'arrivée de policiers, en civil ou en uniforme, dans les établissements scolaires – pour intervenir dans des classes d'instruction civique, de français, de biologie ou d'éducation physique et sportive –, encore impensable il y a peu de temps, fut parfaitement acceptée, tant par les professeurs que par les élèves, plus habitués à contester l'action de la police ou à narguer les autorités policières qu'à discuter calmement avec elles.

Plus intéressant, ces interventions de terrain furent très bien acceptées par les syndicats d'enseignants, toutes tendances confondues. Un seul syndicat, le SNLC-FO marqua sa défiance par un refus de concertation à l'intérieur d'un établissement, le collège Honoré de Balzac à Neuilly-sur-Marne.

Ce partenariat de terrain, très pratique et pragmatique, a été rendu possible par deux séries d'éléments : d'une part, une situation très dégradée dans les quartiers concernés, provoquant chez les professeurs un sentiment réel d'insécurité et un besoin de protection très fort; d'autre part, une préparation très intense avec des chefs d'établissements, dans

l'ensemble motivés et décidés à s'engager sans réserve dans l'opération. Ce dernier élément aura été essentiel car sans l'engagement des chefs d'établissements, rien n'aurait été possible auprès des professeurs. La réciproque est également vraie pour les commissaires de police engagés dans l'opération qui ont multiplié les opérations portes ouvertes pour les élèves et les professeurs afin de leur faire découvrir le travail quotidien des policiers de banlieue.

Les résultats du travail conduit sur le terrain ont été rapidement visibles et évidents : les voitures de police ont pu à nouveau circuler et stationner en toute sécurité aux abords des établissements scolaires; les policiers ont pu avoir des contacts plus détendus avec les élèves; le climat autour des établissements s'est considérablement assaini et on a assisté, lors de la rentrée de septembre 1992, et dans les mois qui ont suivi, à une diminution sensible des actes de violence dans les établissements concernés et à proximité.

... MAIS QUI RESTE FRAGILE

Incontestablement, le point faible le plus net réside dans une fragilité tenant au degré d'engagement et de volonté des hommes impliqués sur le terrain. Le départ de telle personne, son remplacement par un fonctionnaire n'ayant pas les mêmes convictions intimes peuvent faire basculer une opération entière. La rentrée scolaire de septembre 1993, qui verra des changements nombreux dans les collèges concernés, sera à cet égard intéressante à observer.

Fragilité liée également au contexte général des cités dont la situation va en se dégradant. Si aucune « explosion » n'a embrasé les quartiers choisis comme lieu de partenariat, rien ne dit qu'un incident, dégénérant en mini-émeute, ne réduirait pas à néant le travail effectué.

Cette fragilité, ainsi que toutes les limites d'un partenariat institutionnel, sont apparues lorsqu'il s'est agi d'étendre ce mode de fonctionnement à un nombre plus grand d'établissements au travers du plan LANG-QUILÈS avec la mise en place des Groupes opérationnels d'actions locales pour la sécurité (GOALS) et des Groupes d'initiatives locales pour la sécurité (GILS). La coopération est restée en surface et n'a pas vraiment touché les hommes et femmes de terrain : professeurs, policiers en tenue, flotiers, etc.

Seuls, les chefs d'établissements et les commissaires de police ont, semble-t-il, été véritablement impliqués, et encore à des degrés divers, notamment pour les principaux de collèges. Le manque de disponibilité, de temps, quelquefois de conviction, a très vite transformé cette opération pilote en une banale affaire de liaison inter-services dont l'efficacité a été, à terme, amoindrie.

Par ailleurs, cette opération et son élargissement au plan LANG-QUILÈS, n'auront pas été sans produire un effet pervers inattendu, à savoir le basculement des actes de violence sur des collèges non reconnus comme prioritaires dans l'un ou l'autre cas. Si l'on peut exclure d'avance toute stratégie cohérente et réfléchie de basculement de la part des bandes ou des individus violents exerçant leur action sur ces collèges, on peut, par contre, y voir un effet de la stratégie administrative de l'Éducation nationale (et de la police) de répartition inégalitaire des moyens, qu'il s'agisse des moyens en hommes, en matériel ou en crédits.

En effet, la mise en œuvre du partenariat Éducation nationale-Police nationale et du plan LANG-QUILÈS s'est accompagnée d'un renforcement important des moyens d'encadrement en personnels adultes. Ainsi, les trente-neuf établissements scolaires concernés par le plan LANG-QUILÈS, sur un total de près de deux cents établissements, auront bénéficié de l'implantation de plus de cinquante postes d'enseignants supplémentaires et de l'affectation d'une quarantaine d'appelés du contingent exerçant des fonctions de surveillants. Si une douzaine de postes d'enseignants ont été apportés en sus par le ministère de l'Éducation nationale, les autres ont été prélevés sur le dispositif départemental par redéploiement.

Les conséquences de cette répartition inégalitaire des moyens, aussi justifiée fût-elle, étaient inéluctables pour les autres établissements scolaires. C'est là un problème qu'il convient aujourd'hui de prendre en compte et d'examiner sérieusement.

Le partenariat Éducation nationale-Police nationale aura été riche d'enseignements. Le bilan, malgré certaines difficultés constatées, est très positif. Il n'en reste pas moins qu'il devait s'enrichir d'un autre volet, celui de la coopération avec les services du ministère de la Justice, tant dans son aspect « répression » que dans son volet « prévention ». C'est aujourd'hui chose faite et les espérances sont grandes quant à son efficacité.

LE PARTENARIAT ÉDUCATION NATIONALE-POLICE DANS LE RHÔNE

Alain Tisnerat
Chef d'État-Major
Direction départementale de la sécurité publique du Rhône

Comme en Seine-Saint-Denis, la coopération entre l'Education nationale et la police est très active dans le Rhône.

Il s'agit essentiellement de mettre en place une politique adaptée à la gestion de la délinquance scolaire.

L'école se trouve aujourd'hui menacée essentiellement dans les quartiers difficiles qui cumulent déjà les handicaps, là où justement sa mission de formation, d'éducation et d'intégration est rendue la plus nécessaire. Face à ce défi, il est apparu très vite que les réponses traditionnelles aux problèmes de délinquance ne suffisaient pas.

La sécurité à l'école ne peut plus être prise en charge par les seules structures propres à l'Education nationale lorsque la gravité des faits qui s'y commettent dépasse un certain niveau. Parallèlement, les services de police ou de gendarmerie ne peuvent pas seuls maîtriser un phénomène qui s'inscrit dans un contexte particulier et qui, à ce titre, nécessite une approche spécifique.

UNE POLITIQUE ADAPTÉE À LA GESTION DE LA DÉLINQUANCE SCOLAIRE

La complexité des situations que les responsables ont désormais à gérer interdit aux uns et aux autres de se retrancher derrière leurs attributions traditionnelles, en rejetant les difficultés vers l'institution « d'en face ». Il est devenu nécessaire, pour les responsables de la sécurité publique, de faire preuve d'innovation et de mettre en place une politique adaptée dans la gestion de la délinquance scolaire.

Cette politique a été dans un premier temps, en 1990, instaurée par les ministères de l'Intérieur et de l'Education nationale dans trois départements pilotes, dont celui du Rhône, puis étendue à l'ensemble du territoire national en 1992, en application d'une circulaire inter-ministérielle.

Dans le département du Rhône, cette volonté politique s'est traduite rapidement par une approche pragmatique des difficultés. Ainsi, des cas réels de conflits intra ou péri-scolaires ont pu être traités sous une forme moins drastique, aboutissant à des résultats tout à fait positifs pour l'ensemble des parties (auteurs, victimes, enseignants et policiers), comme l'atteste l'exemple qui suit.

Dans le cadre d'un différend d'origine « sportive », un élève a porté des coups à un autre élève du même lycée d'enseignement professionnel (LEP), tandis qu'il attendait son bus. Les parents de la victime, bien que non désireux de déposer plainte, souhaitaient qu'il soit mis un terme à cette violence. Une action concertée a donc été mise en place, de la façon suivante :

- responsabilisation de l'auteur des faits en présence des professeurs et policiers;
- accentuation des patrouilles d'îlotiers aux heures de sorties des élèves et sur le trajet menant aux arrêts d'autobus;
- réunions d'information, organisées par la police, dans les classes du lycée, sur le rôle de cette institution;
- information des parents de la victime sur les mesures prises.

Dans cette affaire, une double démarche a été suivie : la recherche de la sécurité par la solidarité et la responsabilisation.

Par ailleurs, la Direction départementale de la sécurité publique (DDSP) a désigné, dans chaque commissariat lyonnais, un correspondant « Education nationale », facilitant ainsi des contacts plus directs. Une telle initiative a permis, dans une situation précise, qu'un policier assiste avec une équipe pédagogique à des animations mises en place par des élèves (par exemple, une pièce de théâtre sur le thème de la toxicomanie).

LES ACTIONS DE LA CELLULE COMMUNICATION, RELATIONS HUMAINES ET PRÉVENTION

En complément de ces actions parfois originales et constructives, la cellule Communication, relations humaines et prévention a un rôle d'information, à l'égard notamment des élèves des lycées et collèges.

Lors de ces rencontres, ces jeunes sont renseignés sur les structures et missions de la police. Ces informations suscitent une curiosité certaine de la part de cet auditoire, laquelle se manifeste par des questions « directes » nécessitant des réponses « sans détour ». Certains thèmes, tels que les contrôles d'identité, font même l'objet de jeux de rôles. Ceux-ci ont permis aux jeunes de mieux appréhender le cadre légal dans lequel ils évoluent.

La cellule aborde également un problème qui concentre de plus en plus l'attention : la toxicomanie. Des interventions dans ce domaine sensible aboutissent parfois à de véritables échanges avec l'assistance, révélateurs

du climat de confiance instaurée. C'est ainsi que de « spectateurs », ces adolescents deviennent « acteurs », n'hésitant pas à dévoiler l'existence de substituts aux produits stupéfiants, jusque-là ignorés.

Si ces réunions sont indiscutablement bénéfiques pour le jeune public, elles le sont aussi pour les enseignants eux-mêmes. En effet, ceux-ci découvrent au travers des échanges le « vécu » de leurs élèves et déclarent avoir, dorénavant, une approche différente de ceux-ci.

L'orientation prise laisse présager des résultats fructueux, tant pour le « public » concerné que pour les divers partenaires. En outre, elle permet de constater que les services de l'État peuvent se mobiliser et coopérer en dépit de différences qui de prime abord pouvaient paraître insurmontables.

TABLE RONDE : LES VIOLENCES À L'ÉCOLE⁽¹⁾

J.C. GOUDOT

A la lecture des différentes contributions présentes dans ce numéro, il est frappant de voir que les auteurs s'accordent pour dire que même si ces violences scolaires ne sont pas nouvelles, elles sont réelles mais trop souvent sur-médiatisées. Avez-vous, à la lumière de votre expérience professionnelle, le même sentiment ?

J. PAGE

Je ne pense pas qu'elles soient sur-médiatisées, en tout cas pour certains lieux. Il faut, en effet, distinguer les problèmes de violences à l'école d'après les sites géographiques. Ceux-ci sont plus forts dans les grandes villes que dans les campagnes. Dans les grandes villes comme Paris, Lyon et Marseille, les actes de violence sont extrêmement importants, mais pas sur l'ensemble de la ville, seulement dans des quartiers où le milieu socio-professionnel est extrêmement difficile, où les familles sont totalement déstructurées et où, donc, les enfants n'ont aucun point de repère.

La forme de violence qui est la plus visible, et qui est constante dans pratiquement tous les établissements des quartiers nord de Marseille, est la très grande violence verbale. Ce qui m'a étonné l'année dernière, lorsque je suis arrivé dans ce secteur, c'est que cette violence verbale ne vient pas uniquement des garçons mais également des filles. Cette violence, qui est présente à la fois dans l'établissement et dans la rue, est aussi une reproduction de la violence qui existe dans le milieu familial. Ils ont, chez eux, une certaine façon de fonctionner qu'ils reproduisent lorsqu'ils sont à l'extérieur et, en particulier, dans l'établissement scolaire.

*Les actes de violence sont nombreux
là où les familles sont déstructurées
et là où les enfants manquent de repères.*

P. CARDO

Sur certains événements, je pense qu'il existe une sur-médiatisation qui n'est pas obligatoirement souhaitable. Ce qui est certain c'est qu'il existe

(1) Table ronde organisée le 7 octobre 1993 à l'INHESI et animée par Jean-Claude GOUDOT (Centre national d'étude et de formation de la Police nationale - Gif-sur-Yvette), avec la participation de Bernard BORKKI (Vice-Président de la Fédération des conseils des parents d'élèves); Pierre CARDO (Député-Maire de Chanteloup-les-Vignes); Jean-Claude DAUVEL (Procureur de la République près le Tribunal de Grande Instance de Melun); Bernard DEFRENCE (Professeur de philosophie à Meaux); Jean-Paul HENDRICKX (Inspecteur divisionnaire à la Direction départementale de la sécurité publique du Rhône - Cellule communication, relations humaines et prévention) et Jacques PAGE (Principal du collège Massenet - Marseille).

depuis longtemps une certaine violence dans les établissements. La différence est que d'une part, on évitait jusque-là d'en parler et, d'autre part, qu'elle touchait surtout le secondaire alors qu'aujourd'hui elle est très nettement présente dans le primaire. Je crois qu'il faut distinguer deux types de violence. La première, qui a toujours plus ou moins existé, se développe pour des raisons liées au rejet des parents : les enfants jouent de plus en plus, dans certains milieux, un rôle exorbitant par rapport aux adultes; que ce soit pour remplir les fiches d'état civil pour les parents ou se rendre à l'aide sociale à leur place. Souvent, très tôt et surtout chez les garçons, il y a un risque de remise en cause de l'autorité parentale qui est un facteur de violence, surtout quand les parents sont attachés à certaines règles et ne comprennent pas ce qui se passe.

Le second type de violence que je vois apparaître, n'est pas vraiment de la violence, mais se traduit par la violence. Je veux parler d'une absence totale d'espérance et d'une incapacité à repérer les limites. J'estime que si un enfant n'a pas ces trois éléments – espérance, repères et limite –, qui lui sont donnés par la famille ou par la société, il y a de forts risques. Ce nouveau comportement est dû au fait que l'on est à la troisième génération de la banlieue. La première génération, celle des « blousons noirs » après la guerre, était parfois violente mais à un âge plus élevé. Ces gamins-là remettaient en cause la façon dont leur avenir allait se dérouler, mais ils avaient encore l'espérance d'être intégrés. Avec la deuxième génération, celle de l'époque des « Minguettes », les parents commencent à être au chômage. La violence va apparaître parce que l'on est angoissé et que s'éloigne l'espérance. La notion de limite commence également à se désintégérer puisque ces jeunes observent que, quand ils sont violents, notre société d'adultes ne sait pas réagir. On en arrive alors à la troisième génération qui est très inquiétante dans la mesure où elle se développe plus et parce qu'elle est fonction de la crise où, là, il n'y a plus d'espérance. Non seulement le père est au chômage, mais le frère aîné l'est également. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'on vit mal dans le milieu familial : l'adulte qui a encore des repères et des limites, même s'il n'a plus d'espérance, va s'organiser – probablement par le biais du « travail au noir », le recel et autres – pour trouver des ressources pour la famille; le frère aîné, qui a vécu la période « Minguettes », s'est organisé avec le deal, le racket. Le gamin, qui a entre 6 et 12 ans, qui n'est pas responsable pénallement (et ça se sait dans le milieu), n'a plus du tout les mêmes repères. Le policier est considéré comme un « empêcheur de tourner en rond » et l'enseignant comme un « enquiquineur », parce que l'école est une punition. Personne ne travaille dans la famille à part lui; pourquoi irait-il travailler alors que son père est au chômage de même que son frère aîné ?

J. PAGE

Je voudrais préciser quelque chose à ce sujet. Dans mon établissement, 48 % des enfants ont des parents ou des frères aînés qui sont chômeurs ou n'ont jamais travaillé. L'enfant qui va à l'école rapporte alors deux

choses : les bourses et les allocations familiales, et c'est le seul argent qui entre dans la famille. Cela met l'enfant en situation de force par rapport à tous les autres membres de sa famille.

La perception que nous avons de la violence scolaire alimente la rumeur et a un effet multiplicateur.

J.C. DAUVEL

Il est très difficile de savoir si l'on est ou non face à une sur-médiatisation. Nous n'avons pas, tant la police que les services de justice, de statistiques très précises à opposer aux rumeurs. La perception que nous avons aujourd'hui de la violence scolaire alimente la rumeur et a un effet multiplicateur. Le fait d'en parler va avoir un effet sur les élèves comme sur les parents d'élèves. Cela va pousser l'Éducation nationale à s'interroger, à se re-situer par rapport à sa mission et par rapport à son environnement.

Il est bien évident que les jeunes, qui sont confrontés au phénomène de violence, vont répondre d'autant plus difficilement à celui-ci qu'ils auront l'impression, à tort ou à raison, que l'adulte, le professeur, le policier ou le juge sont incapables d'y répondre. Aussi, les mineurs, pour répondre seuls à cette violence, ont tendance à utiliser les mêmes arguments : la loi du silence – il est donc difficile d'apprendre quelque chose – et la violence – parce que l'on va répondre soi-même à la violence par la violence. Cet effet multiplicateur est tout à fait réel.

B. BORECKI

Sur le constat, je suis assez d'accord avec plusieurs intervenants pour dire que, concernant la violence à l'école, tout est à la fois exagéré et sous-estimé.

Le phénomène est exagéré parce que sur-médiatisé, ce qui donne aux gens l'impression qu'il y a à la fois un crime quotidien à leur porte et une grande violence dans tous les établissements scolaires.

Ce même phénomène nous paraît également sous-estimé en ce sens que nous ne percevons pas, aujourd'hui, de changements significatifs prévisibles dans les années qui viennent à la continue augmentation du chômage et à l'accélération de la paupérisation matérielle et morale qui génère la violence.

B. DEFRENCE

Il est difficile de reprocher aux médias de focaliser leur attention sur les événements de cet ordre. Cela dit, l'immense majorité des classes fonctionne normalement, mis à part dans certains endroits où il est possible de distinguer deux séries de causes. D'une part, la dégradation du cadre de vie et des conditions de vie familiales et sociales et d'autre part, un certain dysfonctionnement institutionnel. Quand ces deux éléments ne

sont pas réunis, il n'y a pratiquement pas de violence. A la cité des Bosquets par exemple, à Montfermeil, où il y a 9 000 habitants dont 4 500 jeunes, il y en a peut-être vingt ou trente qui font parler d'eux de temps en temps ! C'est ici le résultat des efforts faits par tous les acteurs concernés. Il reste que, ce n'est pas parce que l'on est confronté à des situations sociales, familiales et économiques très difficiles que l'on bascule dans la violence pour peu que l'on ait quelque espoir de se faire entendre d'une manière ou d'une autre.

Ce que l'on sous-estime cependant est une autre forme de violence qui correspond au fonctionnement institutionnel de la classe, à son rapport à la loi. En effet, les jeunes basculent dans la violence soit parce qu'ils considèrent l'acte comme un défi initiatique, soit qu'ils ignorent complètement qu'ils sont hors-la-loi. L'école peut-elle être un lieu où l'on peut apprendre à construire la notion même de loi ?

*Il y a une violence contre
une société qui prêche l'excellence
et qui ne peut la fournir ou donner un travail.*

J.P. HENDRICKX

Il est frappant de constater que, depuis peu de temps, il est fait appel à la police pour résoudre des problèmes dans les établissements, et non plus seulement à leur périphérie. Les enseignants nous disent : « Venez, il y a des problèmes internes » ; ils sont désesparés, face à cette violence qui déborde les cadres traditionnels.

Il y a aussi une autre forme de violence dont on parle peu : la violence qu'exercent les enfants sur eux-mêmes, c'est-à-dire l'auto-destruction. C'est une violence face à une société qui prêche « l'excellence » et qui ne peut pas la fournir ou donner un travail. Cela se traduit par la montée des suicides, chez des enfants de plus en plus jeunes, ou encore la toxicomanie qui est d'abord une forme d'auto-destruction, même si elle génère une délinquance extérieure.

Face à ce phénomène complexe, il n'est pas évident d'apporter des « remèdes miracles » comme les médias le souhaitent. Les médias voudraient tout, tout de suite. Le problème est que l'information est toujours basée sur ce critère de l'excellence ; il faut que ce soit ou très bien ou très mal, mais il n'y a pas de solution moyenne. Il faudrait laisser du temps au temps dans ce genre de problème, car nous sommes confrontés à une mutation de société.

J.C. GOUDOT

Ces réflexions posent la question de la place de l'école dans la cité. Certains des auteurs de ce numéro soulignent que la violence scolaire est le prolongement, dans l'école, des problèmes du quartier, de la famille. Cela signifie-t-il que l'école doit devenir un lieu fermé, une sorte de forteresse inexpugnable ?

J.C. DAUVEL

Est-ce que l'école peut être un espace d'apprentissage de la loi et quels peuvent être les rapports de l'école à la société ? Sans être polémique, il faut replacer les choses dans leur contexte et bien dire que l'école, si elle peut être un lieu d'apprentissage de la loi, n'est pas un espace où la loi générale de la cité est totalement absente. L'école a pu être perçue comme un espace d'immunité dans lequel s'établissait une loi propre. Or, la loi s'impose à tous. Je comprends tout à fait que les professeurs s'interrogent sur le décret de 1991 relatif au conseil de discipline qui dit – et là je cite le texte de mémoire – « on peut faire déférer devant le conseil de discipline toutes infractions aux biens et aux personnes ». Il y a là un mélange des genres. Le conseil de discipline n'est qu'une instance disciplinaire; les infractions aux biens et aux personnes relèvent du code pénal, c'est-à-dire de la loi de la cité. Il faut rappeler aussi que l'Éducation nationale est une administration qui a, comme les autres, l'obligation de dénoncer, conformément à l'article 40 du code de procédure pénale, toutes les infractions dont elle peut avoir connaissance. L'article 62 du code pénal oblige lui « toute personne, toute administration à dénoncer des faits de maltraitance ». Contrairement à ce que l'on dit, les fonctionnaires de l'Éducation nationale – il s'agit là d'une jurisprudence constante de la Cour de cassation – ne sont absolument pas tenus au secret professionnel. En outre, il n'y a aucune immunité de lieu. J'ai fait des recherches à ce propos et j'ai trouvé un décret du 15 novembre 1811 qui dit que « sur autorisation du procureur de la République, l'officier de police judiciaire peut se rendre à tout moment et à tout instant dans les universités ». Voilà donc en éclat, une certaine conception de « l'école terre d'asile », lieu privilégié dans lequel la loi de la cité ne s'appliquerait pas. Il n'y a pas d'immunité au niveau des personnes non plus, puisque depuis 1945 nous sommes dans un système de droit où les mineurs, même en dessous de 13 ans, peuvent avoir, selon des règles particulières, à répondre de leurs actes devant des juges spécialisés, les juges des enfants.

L'école-forteresse est l'école de la peur. L'école doit s'ouvrir pour être un lieu de rencontre et de retissage du lien social.

P. CARDÓ

Pour que l'école ait sa place dans la cité, il faudrait que la société définisse clairement ce qu'elle attend de l'école.

En tant que maire et préalablement en tant que responsable associatif, je sais qu'il y a un grand nombre de familles qui ne sont pas capables de donner des éléments éducatifs à leurs enfants. Nous n'avons pas d'autres solutions que de considérer qu'une institution, à un moment donné, doit être un filet de rattrapage. Je n'en vois aucune autre que l'école, seule

susceptible de prendre tous les enfants sans exception. Le rôle de l'école est de former les citoyens. L'école du citoyen va tout à fait à l'inverse de cette école forteresse à laquelle on a fait allusion. Je considère l'école forteresse comme l'école de la peur. Personnellement, je vois une école où il se passe beaucoup de choses. Or, la réglementation actuelle va à l'encontre de cette école qui serait ouverte sur le quartier, qui serait un lieu de rencontre, de convivialité, de retissage du lien social. Si le maire veut organiser quelque chose dans l'école, il faut qu'il passe une convention avec le directeur de l'école et l'académie; si l'enseignant veut ouvrir son école, c'est la même chose et, pour peu que le maire ne veuille pas jouer le jeu, il ne se passera rien. En fait, l'école est ouverte pendant le temps scolaire, puis elle ferme. Voilà un équipement superbe qui est utilisé à très peu de sa capacité. Je crois, pour l'instant, que nous avons une perception de l'école qui est dépassée. Les écoles qui ont le moins de problèmes chez moi ne sont pas obligatoirement celles où la population a moins de problèmes. Ce sont celles où les enseignants habitent autour de la cité, participent à un certain nombre d'activités, jouent le jeu avec les associations.

B. BORECKI

Je voudrais dire que notre institution scolaire ne fonctionne pas plus mal que les autres. Quelle institution aujourd'hui est parfaitement en phase avec ses objectifs ? Quelle institution répond parfaitement à sa vocation et à l'attente de la population ? De grands progrès sont encore à réaliser dans l'Éducation nationale, mais les choses ne sont peut-être pas aussi dramatiques qu'on le perçoit. Tout d'abord, je dirais, à l'inverse de Pierre CARDO, que les textes actuels, même s'il faut les faire évoluer, nous permettent de vivre une école ouverte sur la cité, sur le monde économique. Il suffit que les gens le veuillent, à la fois les chefs d'établissement, les enseignants, les parents, les élus et le monde économique et social. Les dispositions actuelles le permettent mais nous n'avons pas encore assez l'habitude du travail commun autour et dans l'école. Je voudrais cependant signaler que cela se fait déjà dans un certain nombre de quartiers difficiles, en particulier, dans les Zones d'éducation prioritaire. J'ajouterais, au nom de la FCPE, à propos du rôle de l'école que, sans imaginer qu'elle devienne la seule « remédiation » à tous les problèmes des jeunes, des familles, de la société, elle ne peut pas se « défausser » en disant « je transmets des connaissances, ensuite, le reste ne me regarde pas ». Sa vocation ne peut se réduire à l'instruction, à la transmission des connaissances, sa vocation est bien l'éducation : parents et personnels de l'éducation étant les co-éducateurs de tous les enfants. Par ailleurs, tout cela ne peut se faire en vase clos, dans une forteresse, dans une école volontairement coupée du monde. En période de difficultés la tentation est toujours le repli sur soi, mais le système éducatif doit se réconcilier avec la vie sociale, tous les établissements scolaires doivent jouer entièrement leur rôle dans et avec la cité.

J. PAGE

Il est vrai que pendant très longtemps l'école était fermée. Depuis quelque temps, les mentalités dans l'Éducation nationale – d'ailleurs plus rapidement celles des chefs d'établissement que celles des enseignants – ont fait que l'on accepte plus volontiers de voir apparaître la police dans les établissements. Il faut également essayer que l'établissement s'ouvre non seulement aux enfants, mais aussi aux familles. A cet effet, nous devons mettre en place des structures qui incitent les parents à venir dans l'établissement scolaire, à rencontrer les enseignants, parfois à participer à certaines activités qui sont déjà offertes à leurs enfants. Si l'on veut lutter contre la violence des enfants, il faut lutter aussi contre la violence au sein des familles et ce n'est qu'en se mettant sur un terrain d'entente, de rencontre, que l'on pourra avoir une action au niveau des familles.

*L'interdit de la violence
ne se discute pas démocratiquement
car il est ce qui permet
qu'il y ait une démocratie.*

B. DEFRAНCE

Il se dit de telles choses dans ma classe... heureusement que l'école est fermée et que cela n'en sort pas ! Pour un certain nombre d'élèves, l'école est un havre de paix qui leur permet de découvrir que des relations humaines sont possibles, contrairement à ce qui se passe dans leur existence quotidienne en dehors. Ce qui m'étonne, quand j'entends mes élèves, c'est la capacité qu'ont un certain nombre de filles et de garçons à supporter des situations humainement difficilement supportables.

Si l'école doit être fermée, c'est pour qu'elle puisse s'ouvrir. Donc si je ferme l'école, c'est pour qu'on puisse l'ouvrir, pour que ce que les élèves disent de leur vie quotidienne puisse y entrer, pour que puisse s'y travailler quelque chose qui est de l'ordre de l'instruction et de l'éducation. Dans la famille, il n'y a pas possibilité d'accéder à ce que l'on peut appeler la citoyenneté puisqu'il n'y a pas de distinction des pouvoirs. C'est le père qui dit la loi, qui fait la loi et qui sanctionne en cas de transgression de la loi. Tout le défi posé à l'école consiste à savoir si c'est dans l'école que les enfants vont être capables de comprendre que les adultes n'ont pas toujours raison, et qu'ils sont soumis à la loi comme tout le monde. Reste maintenant à résoudre la question de l'articulation : à quel moment doit-on fermer ou ouvrir l'école, mais aussi l'entreprise, ou le commissariat ?

J.P. HENDRICKX

La police a constaté que l'école devenait perméable à l'intrusion d'éléments extérieurs, d'une façon parfois inquiétante. Les gens de l'extérieur pénètrent dans l'école, relativement facilement puisqu'il n'y a plus les

surveillants, les « pions » qui assuraient un filtrage ou un barrage. Souvent, des incidents assez graves ont lieu parce que des familles pénètrent dans l'école et viennent y régler leurs comptes avec les enseignants. Dans un autre ordre d'idée, nous assistons à des situations assez inhabituelles, où nous voyons les gendarmes ou la police assister au conseil de discipline. Il arrive donc parfois qu'il y ait une rencontre insolite d'acteurs qui vient, à mon avis, d'une détresse devant des problèmes surprenants qui dépassent ceux que l'on rencontre ordinairement.

J.C. GOUDOT

Venons-en à la question du droit et des normes à l'école. Comment mettre « les bornes de l'inacceptable », comme le note Jacques PAIN dans son article ? Qui doit dire la loi dans les lycées ? Le chef d'établissement, l'enseignant, le policier, le juge, l'élu ?

*I'école ne peut être un espace
d'immunité soumis à ses propres règles.
La loi générale de la cité doit s'y appliquer.*

J.C. DAUVEL

Il y a de petites transgressions à la loi qui sont du domaine soit des parents d'élèves, soit du règlement intérieur du lycée. Mais quand il y a des transgressions majeures, il n'est pas question que ce soit occulté, bien que l'on ait des exemples contraires. On doit aussi s'interroger sur la pédagogie de la sanction qui est apportée par le conseil de discipline. En effet, la seule sanction mise en œuvre est l'exclusion, ce qui n'est pas une solution pédagogique au problème qui a été posé. Cependant, au-delà d'une certaine gravité, une pédagogie de la citoyenneté doit être mise en place. Les chefs d'établissement doivent passer le relais aux institutions qui sont créées démocratiquement et qui imposent une triangulation lorsqu'il y a un jugement. Ce n'est pas le même qui dit la loi, qui juge et qui exécute la sanction.

J.C. GOUDOT

Quand on commence à élaborer un règlement intérieur, quelles sont les limites du négociable ?

B. DEFRENCE

C'est la difficulté de la démocratie que vous posez là. Si mes élèves décident, à l'unanimité, de flanquer par la fenêtre « l'emmerdeur » de la classe alors que nous sommes au deuxième étage, même s'ils votent cela à la majorité, je dirai non. L'école est la première société où on apprend à travailler avec les autres sans être obligé de les aimer. C'est ça l'éducation au sens scolaire du terme que ne peut pas apporter la famille. Il faut accepter un certain nombre d'interdits dont le plus fondamental est l'interdit de la violence. Ce dernier ne se discute pas démocratiquement parce qu'il est ce qui permet qu'il y ait discussion démocratique. Ce

point fondateur est extrêmement difficile à comprendre, d'abord parce qu'il n'est pas acquis par tous les adultes.

Vous avez dit tout à l'heure, Jean-Claude DAUVEL, « on ne peut pas demander à l'école de régler le problème du racket ». En revanche, ce sur quoi l'école peut s'interroger, c'est le silence des victimes. On invoque souvent la peur des représailles, qui est probablement le facteur le plus important. Cependant, je crois qu'il y a aussi quelque chose qui relève de l'apprentissage de la soumission. Je me demande si mes élèves ne seraient pas habitués à se soumettre au droit du plus fort, à obéir à quelqu'un et non à la loi dont ce quelqu'un est momentanément porteur, ce qui n'est pas du tout la même chose.

J.C. GOUDOT

Passons maintenant aux solutions envisageables, aux politiques à mettre en œuvre. Pierre CARDO, comment envisagez-vous les choses, en tant que co-producteur de la sécurité des établissements scolaires ?

P. CARDO

Je vois le maire comme le chef d'orchestre du partenariat local, comme le médiateur des conflits et aussi comme celui qui va essayer de faire en sorte que les institutions fonctionnent mieux. Il y a une action à mener d'urgence qui est répressive, si l'on ne veut pas que la loi soit dictée par le plus fort. Il faut, sans aucun scrupule, taper sur le noyau dur de la délinquance.

Si j'ai un pouvoir sur cette cité, ce n'est pas parce que je suis le maire ou parce qu'on m'a donné un pouvoir institutionnel; c'est parce que je connais les différents leaders et institutions et que j'essaie de faire la synthèse de tous les milieux. Je sais qu'il y a des lois que la majorité de la cité acceptera de respecter. Le reste, ce sont des choses dont ils se moquent car, dans leur tête, elles concernent la police et la justice. D'où la nécessité de préciser ce qu'est le rôle de police du maire, en terme de police municipale, qui est actuellement mal compris. Nous n'avons pas à créer un produit de substitution à la police. Tous ceux qui pensent cela sont en train de commettre une erreur fondamentale pour le devenir de leur cité. Le maire est là pour faire respecter l'ordre, pour le rétablir ou pour essayer de calmer les choses. S'il veut être le médiateur, même en cas de violence généralisée sur la ville, le maire se doit d'avoir un certain nombre de relais dans la population. Des « habitants-relais », peu importe le nom qu'on leur donne, voilà la police municipale. Ce sont des gens qui connaissent la situation, qui ont vécu dans le milieu local et qui connaissent ses lois. La difficulté du dispositif, c'est qu'on ne peut pas donner à ces « habitants-relais » un rôle exorbitant parce qu'il ne faut pas non plus qu'ils « fassent la loi ». Leur tâche consiste à réduire la violence et les tensions et à tenter de trouver des solutions de médiation.

*Le maire devrait être
le chef d'orchestre du partenariat local,
un médiateur de conflits
qui s'appuie sur des relais.*

J.C. DAUVEL

Je suis, moi aussi, un optimiste du partenariat. En matière de violence scolaire, le partenariat consiste à dire que l'Éducation nationale a son rôle à jouer et que nous, magistrats, avons notre rôle à jouer. Notre rôle n'est pas du tout le même que celui que peuvent avoir l'Éducation nationale ou les élus. Eux gèrent le collectif alors que nous gérons l'individuel et l'individu.

Dans la mesure où on ne peut pas traiter un mineur de 13 ans comme on traite un grand délinquant, la protection judiciaire de la jeunesse a mis en place des systèmes de médiation-réparation en ce qui concerne les tags, par exemple, dans les lycées. Lorsque j'étais au parquet des mineurs à Paris, je travaillais avec la RATP. On faisait venir le mineur, en accord avec les parents, pour qu'il efface symboliquement un tag et rencontre des travailleurs qui lui présentent les conséquences de son acte.

La justice doit aussi se faire connaître des jeunes en intervenant dans les établissements ou en organisant des journées portes-ouvertes. Les policiers font eux aussi de plus en plus de petits exposés sur la drogue. Je pense que c'est le partenariat qui nous permettra de sortir de l'ornière. On ne peut pas en rester à ce genre de déclarations qui consistent à dire : « Il faut que l'Éducation nationale éduque, que la police réprime et que la justice enferme ». Il faut qu'on fasse, tous en même temps, un certain nombre de choses ensemble.

P. CARDÓ

Étant donné ce que nous avons vécu comme violences, nous avons créé des groupes de travail dans le cadre du Conseil communal de prévention de la délinquance (CCPD) avec tous les partenaires. Nous avons pu identifier à peu près le nombre de jeunes concernés par la violence et les actes délictueux. Un autre problème est celui de la protection des locaux étant donné que la police et les différentes structures ne suffisaient pas. Nous avons donc suscité une association de jeunes qui s'occupe de tourner autour des écoles où il y avait beaucoup de dégradations. Ils expliquent aux gens ce que cela coûte et essaient de faire comprendre aux jeunes ce que cela entraîne comme conséquences, pour éviter que ces comportements ne se généralisent. L'autorité des aînés peut parfois être suffisante pour installer la loi autrement, en tout cas une certaine loi. Nous avons également réussi à persuader les juges pour enfants de venir nous voir de temps en temps. Si nous voulons que les acteurs jouent le jeu avec la Justice et que la Justice prenne les informations que nous lui donnons, il faut mieux se connaître. Dire que tout est parfait serait faux mais il est vrai que l'ambiance est meilleure. Pour que les gamins réussis-

sent, il faut aussi axer notre attention sur les devoirs et le soutien scolaire. Ce ne sont pas les enseignants seuls qui peuvent être performants dans ce domaine. Il faut donc que les associations s'en mêlent et permettre à un certain nombre de structures, animées parfois par des jeunes, de s'en préoccuper et d'épauler les enseignants.

B. DEFRENCE

Dans l'association dont je fais partie, à la cité des Bosquets à Montfermeil, nous avons créé un réseau d'entraide scolaire. Nos moniteurs ont chacun en responsabilité deux ou trois petits. Ils sont payés l'équivalent de deux heures par semaine et ils en font six ou sept parce que, tous les soirs, le petit vient réclamer de faire les devoirs avec son moniteur. Il y a quelqu'un qui l'attend à la sortie de l'école, souvent pour la première fois depuis qu'il va à l'école. L'intérêt, c'est que le moniteur n'a aucun pouvoir sur l'enfant. Il ne peut ni le punir, ni le noter. Leur seul recours, c'est d'en appeler au coordinateur du réseau ou à la rigueur, au conseiller pédagogique. Là, se trouve réalisée effectivement la distinction des pouvoirs dont je parlais tout à l'heure, entre l'enseignement et l'évaluation des résultats de cet enseignement.

Beaucoup de jeunes ne peuvent s'identifier à quelqu'un qui travaille et n'ont aucune idée des exigences et des richesses du travail.

J. PAGE

Dans mon établissement, un professeur ne doit pas sanctionner. S'il y a un problème, il m'écrit et, soit je prends la décision, soit j'en parle avec mon conseiller d'éducation et mon adjoint. Nous voyons ensemble le problème mais ce n'est pas le professeur qui sanctionne.

En ce qui concerne l'aide au travail personnel, je voudrais dire que l'Éducation nationale, avec le ministère de la Défense, a fourni un effort intéressant avec la nomination d'appelés du contingent dans les établissements des Zones d'éducation prioritaire (ce qui est mon cas). Les appelés qui sont dans ces établissements sont recrutés sur la base du volontariat. En règle générale, ils viennent de cités un peu difficiles, donc ils connaissent bien les élèves. J'en ai eu deux l'année dernière et, grâce à eux, j'ai pu constituer au sein de l'établissement (et d'autres établissements ont fonctionné de façon semblable) des petits groupes d'aide au travail personnel, ce qui s'est avéré très positif. L'appelé n'est, en effet, pas perçu comme un surveillant qui, lui, est amené à faire appliquer le règlement intérieur. Les appelés sont plutôt considérés comme le grand frère qui donne des conseils et aide pour travailler. Le bilan est donc très positif et je crois que l'action va être prolongée et étendue cette année.

Une autre façon d'ouvrir l'établissement et de trouver un début de réponse, c'est le partenariat avec les centres sociaux. Les enfants vont à la fin de la journée – de 16 h 30 jusqu'à 18 h 30 – au centre social où ils trouvent des étudiants de faculté qui les aident à travailler. Contrairement à chez eux, ils y trouvent des moyens pour travailler et notamment une bibliothèque.

Autre partenariat, celui avec les entreprises. Il est extrêmement important, si l'on veut aider le jeune à conserver un peu d'espoir et à bâtir un projet personnel, qu'il ait une connaissance du monde du travail. Nos élèves de 4^e et 3^e partent dans les entreprises pour quatre à cinq semaines.

B. DEFRENCE

A ce propos, je crois que l'une des difficultés de notre société est que les enfants ne peuvent pas s'identifier à quelqu'un qui travaille. Les seuls adultes qu'ils rencontrent jusqu'à l'âge de 16 ou 18 ans, ce sont les enseignants qui, justement, ne travaillent pas à leurs propres yeux mais font travailler. S'identifier à des parents qui sont au chômage, s'identifier à des parents qui partent le matin à 7 h et rentrent le soir à 19 h (vous connaissez les enfants avec la clé autour du cou), cela est très difficile. Jusqu'à 16-18 ans, ils n'ont aucune espèce d'expérience de ce que sont les exigences et les richesses du travail professionnel, excepté ceux d'entre eux qui, à partir d'un certain âge, commencent à faire des petits jobs à droite, à gauche.

J. PAGE

Un partenariat est aussi mené avec toutes les structures qui se trouvent autour du collège, que ce soit la mairie de secteur, le commissariat de police, l'École nationale de police ou encore avec la justice. Tous ces partenaires se retrouvent dans le Groupe opérationnel d'actions locales pour la sécurité (GOALS). A travers ce groupe, nous essayons périodiquement de faire le point et de définir ensemble des actions sur la ZEP. Par exemple, quarante de mes élèves de 4^e sont allés pendant trois semaines à l'École nationale de police de Marseille. En échange, j'ai reçu dans l'établissement douze élèves gardiens stagiaires. J'ai également des moniteurs de l'École nationale de police qui viennent encadrer mes élèves pour des activités sportives et nous organisons des rencontres sportives entre l'École nationale de police et les élèves du collège – ce qui permet de donner aux élèves une autre image de la police et au policier d'avoir une autre image des jeunes.

Un seul regret, et là je m'adresse à Jean-Claude DAUVEL, nous n'arrivons pas à établir des relations aussi privilégiées avec les services de justice. Lorsque le recteur a présidé la réunion départementale des GOALS, il a suggéré l'élaboration d'un mémento juridico-administratif de telle sorte que l'on parle le même langage lorsqu'on se trouve confronté à certains problèmes.

*Le partenariat Éducation nationale-Police
donne aux élèves une autre image
de la police, et au policier
une autre image des jeunes.*

J.C. DAUVEL

Il faut le temps que cela remonte à la Chancellerie, mais Bobigny s'est lancé dans l'expérience d'un partenariat écrit entre les Parquets et l'Éducation nationale, étant précisé que les magistrats du siège ont une dynamique un peu différente parce qu'ils ont quand même besoin d'un recul compte tenu de leur mission (individuelle et non pas collective). Je crois que l'un des problèmes de la juridiction des mineurs, c'est qu'elle s'est un peu fourvoyée à vouloir mener une mission collective alors qu'elle a une mission individuelle.

J.C. GOUDOT

Jean-Paul HENDRICKX, les Cahiers de la sécurité intérieure font état de l'expérience qui est menée en Seine-Saint-Denis mais, vous aussi, vous menez un partenariat très actif dans le Rhône avec l'Éducation nationale. Pouvez-nous nous donner quelques précisions ?

J.P. HENDRICKX

Dans chaque commissariat, nous avons un correspondant avec l'Éducation nationale, que ce soit un fonctionnaire en civil ou en tenue (comme à Marseille). Ce sont des gens qui ont été formés pour cela. Au niveau de l'état-major, la Cellule communication – dans laquelle je me trouve – peut immédiatement répondre à toute demande de chef d'établissement pour une information particulière (drogue, racket, etc.), pour une action en liaison avec les parents, les enseignants et les élus. Nous avons élargi ce partenariat et nous participons activement, au sein des commissions Police-Justice-Éducation nationale, à la résolution de cas très concrets qui ont déjà eu lieu et sur lesquels il y a eu des difficultés. Nous en sommes actuellement à une approche « très pointue » sur des événements où le rappel à la loi peut parfois sembler difficile. Nous rejouons la même situation et nous essayons de voir chez le partenaire pourquoi il n'a pas été possible dès le départ d'agir ensemble. A Lyon, les policiers municipaux participent également à nos actions. Nous avons créé un très large partenariat.

J.C. GOUDOT

Les parents ont été souvent cités, quel rôle leur assignez-vous, Bernard BORECKI, que leur dites-vous dans votre fédération ?

Le partenariat n'est rien sans les hommes qui sont chargés de l'appliquer. Il faut en finir avec les peurs réciproques entre institutions.

B. BORECKI

Notre fédération soutient tout ce que vous venez de dire dans le domaine des partenariats, des efforts pour trouver des solutions. Nous ajoutons cependant que le meilleur des partenariats – comme la meilleure des lois – n'est rien sans les hommes qui sont chargés de l'appliquer. Si nous voulons progresser, il faut sortir de cette peur réciproque. A partir de là, nous arriverons à régler le problème de la violence. Par la répression qu'il convient de mettre en place, parfois sévèrement et rapidement, mais d'abord par la prévention, parce que c'est l'intérêt général de notre société.

Il reste des obstacles à tout cela dont nous n'avons pas parlé. Avez-vous songé à ce que représente une journée de travail pour les jeunes aujourd'hui ? Les gens qui travaillent le plus dans notre pays sont les collégiens et les lycéens. Notre fédération a coutume de dire que tous les jeunes sont capables, que tous les jeunes peuvent réussir. Certes, pas tous de la même façon. Cependant, nous avons encore un système éducatif qui demeure mieux adapté à celui qui a la capacité d'abstraction plutôt que pour celui qui ne l'a pas, à celui qui travaille vite plutôt qu'à celui qui travaille lentement. Des efforts considérables ont été menés ces derniers temps, notamment avec les lycées techniques et professionnels qui ont considérablement évolué en quelques années. Mais, cela n'est pas suffisant. Nous continuons à générer de l'échec scolaire, c'est-à-dire de l'exclusion. Les jeunes comprennent très vite ce qui les attend. C'est peut-être cela la première violence dont ils sont victimes.

C'est la raison pour laquelle notre fédération souhaite regrouper les parents, les familles afin de les aider dans leur réflexion et leur action à un moment où l'inquiétude les gagne et où il est plus important que jamais qu'ils prennent toutes leurs responsabilités dans l'école et dans la cité. L'avenir de notre pays réside dans ses jeunes, notre responsabilité à tous est de leur donner la formation et l'éducation qui feront d'eux des citoyens libres et capables de leurs choix dans un monde difficile.

POUR ALLER PLUS LOIN...⁽¹⁾

DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS

Comité d'environnement social (CES)

Les Comités d'environnement social (CES) ont été créés en 1990 (lettre du ministre de l'Éducation nationale du 22 octobre 1990, *BOEN* du 15 novembre 1990) dans le cadre de la prévention des toxicomanies et des conduites à risque.

Les CES doivent assurer la liaison entre l'école et le quartier (dans le cadre des projets d'établissement établis par le conseil d'administration) en coordonnant les actions menées à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement (notamment avec le Conseil communal de prévention de la délinquance et le Développement social urbain). Le travail effectué au sein de ces structures permettra de définir des actions concrètes en faveur des jeunes.

Si c'est le chef d'établissement qui crée un CES, sa composition n'est pas réglementée par un texte officiel afin d'assurer une marge de manœuvre plus souple. Tous les acteurs concernés et volontaires peuvent y prendre part, y compris les élèves qui sont invités à devenir des partenaires de la prévention.

Contrat emploi-solidarité (CES)

Trois textes organisent les Contrats emploi-solidarité : la loi du 19 décembre 1989, le décret du 30 janvier 1990 et la circulaire n° 90-04 du 31 janvier 1990. Le 27 mai 1992, Jack LANG, alors ministre de l'Éducation nationale, a présenté une série de mesures concernant l'école. Parmi celles-ci, figurait une augmentation des CES, proposés en priorité aux chômeurs de longue durée.

Les titulaires de ces contrats apportent leur concours à la réalisation de différentes tâches en fonction de leur expérience et de leur qualification dans des domaines tels que le bâtiment, le secrétariat ou la restauration collective par exemple. Ainsi, la présence d'adultes dans les établissements scolaires est accrue.

Groupe (opérationnel) d'action locale pour la sécurité (GOALS)

Les GOALS ont été créés, en 1992, par une circulaire conjointe des ministères de l'Éducation nationale et de l'Intérieur (n° 92-166, 27 mai 1992).

Inspirés d'expériences locales, les GOALS tentent d'institutionnaliser les relations entre les responsables de la sécurité et de l'éducation dans

(1) Cette rubrique a été réalisée par Nicolas GLEIZAL, secrétaire de rédaction des *Cahiers*.

les zones où il existe des problèmes de violence. Les GOALS doivent travailler sur un ensemble d'établissements connaissant des difficultés particulières : dans les ZEP mais également ailleurs. La liste de ces établissements sera arrêtée par le préfet et l'inspecteur d'académie. L'objectif des GOALS est d'élaborer un diagnostic de sécurité sur l'établissement. Celui-ci devra donner lieu à l'élaboration d'un « plan d'actions concrètes » dont la mise en œuvre sera suivie par un « groupe de suivi départemental » (regroupant le préfet, l'inspecteur d'académie et des représentants des services de police, de gendarmerie et de justice). Un GOALS est composé d'un responsable et d'un coordonnateur ZEP; des responsables de chacun des établissements concernés; d'un policier; d'un magistrat du parquet; d'un représentant des services sociaux du conseil général, de la DASS et du chef de projet DSU ou DSQ.

Groupe d'initiative locale pour la sécurité (GILS)

Cette structure n'a rien d'officiel mais le parallèle avec le GOALS peut être fait, au moins dans ses actions et ses finalités. En fait, un GILS est créé lorsque interviennent des incidents dans un établissement et que celui-ci n'est pas intégré dans le dispositif d'un GOALS.

Deux ou trois GILS ont été, par exemple, créés en Seine-Saint-Denis, début 1993, à l'initiative du préfet, du directeur départemental de la sécurité publique et de l'inspecteur d'académie.

Zone d'éducation prioritaire (ZEP)

Crées en 1981 (MEN, circulaire n° 81-238, 1^{er} juillet 1981, *BOEN* du 9 juillet 1981), les ZEP constituent une des premières initiatives d'ampleur nationale pour corriger les inégalités sociales et lutter contre l'échec scolaire. La politique des ZEP a été redéfinie en 1990 (MEN, n° 90-028, 1^{er} février 1990, *BOEN* du 15 février 1990) en mettant l'accent notamment sur : la carte des zones; le projet éducatif; les structures d'action et de pilotage; la relation avec les partenaires; l'attribution de moyens; etc.

Il existe actuellement 554 ZEP comprenant 5 400 écoles, 800 collèges et 140 lycées concernant, au total, 1 300 000 élèves et 70 000 enseignants. Dans le cadre de la politique de la ville, il a été prévu, à la rentrée 1994, d'harmoniser les cartes de ZEP avec les cartes d'intervention d'autres administrations.

Établissement sensible (ES) et Établissement particulièrement difficile (EPD)

La catégorie d'Établissement sensible a été créée en mars 1993 (circulaire n° 93-157, 16 mars 1993, *BOEN* du 25 mars 1993). Il a été demandé aux recteurs des académies d'Aix-Marseille, Lyon, Créteil, Lille et Versailles d'identifier les collèges et lycées sensibles situés ou non dans les ZEP. L'objectif était de donner des moyens accrus à ces établissements :

personnel supplémentaire et plus motivé et dédoublement des classes pour assurer un meilleur encadrement des élèves.

En avril 1993 a été créée la catégorie d'Établissement particulièrement difficile (circulaire n° 93-192, 21 avril 1993, *BOEN* du 29 avril 1993). Elle concerne plus spécifiquement les problèmes de sécurité, notamment les établissements où le personnel a des craintes. Cela s'est traduit par l'attribution, aux chefs d'établissement concernés, d'avantages financiers et de carrière.

A la rentrée 1993, ces deux catégories ont été fusionnées (pour l'instant officieusement car il n'y a toujours pas de circulaire), sous l'appellation d'Établissement sensible. Les établissements concernés sont au nombre de 167.

ADRESSES UTILES (2)

Centre de documentation de l'Institut des hautes études de la sécurité intérieure (IHESI)

19, rue Péclat

75015 PARIS

Contact : Béatrice FOURNIER-MICKIEWICZ

Centre de documentation du ministère de l'Éducation nationale

Direction de l'Information et des technologies nouvelles

110, rue de Grenelle

75357 PARIS CEDEX 07

Contact : Odile SABADIE

Enfance, Prévention, Information, Solidarité (EPIS)

8, avenue Notre-Dame

06600 NICE

Le Groupe académique de soutien et de prévention

pour les adolescents à risque (GASPAR)

Rectorat de Lille

20, rue Saint-Jacques

59033 LILLE CEDEX

Justice et ville

Tribunal de grande instance

Rue Pasteur-Vallery-Radot

94000 CRETEIL

Contact : Olivia MAIRE

(2) Les coordonnées des auteurs du dossier figurent à la fin de ce numéro des *Cahiers* dans la rubrique « Liste des auteurs » (NDRL).

Prévention de la violence
Lycée Jacques Vaucanson
14, rue Albert Thomas
78130 LES MUREAUX CEDEX
Contact : Nicole ONFRAY

BIBLIOGRAPHIE DE BASE

Ouvrages et rapports

- BERLAND (Jean-Pierre), *Lycées, l'état d'urgence*, Paris, Lattès, 1991.
- BOURGAREL (Alain), LOCHARD (Guy), *Travailler en ZEP : les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*, Paris, Hachette-CNDP, 1991, 191 p.
- Centre national de formation et d'études, *Les violences en milieu scolaire*, (Actes des journées d'études de Vaucresson – 31 mars-3 avril 1992), 1992, 38 p.
- COLOMBIER (Claire), MANGEL (Gilbert), PERDRIAULT (Marguerite), *Collèges, faire face à la violence*, Paris, Syros, 1984.
- DEBARDIEUX (Eric), *La violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990, 167 p.
- DEFRENCE (Bernard), *La violence à l'école*, Paris, Syros-Alternatives, 1988.
- Direction des affaires générales, internationales et de la coopération, *Prévention de la toxicomanie et des conduites déviantes : guides pour les lycées et les collèges*, Paris, MEN, 1989, 64 p.
- Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), *Rapport d'évaluation des ZEP*, Paris, MEN, mars 1989.
- DOUET (Bernard), *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987.
- GAUTRON (Myriam), ORTIZ (Aleth), LEYNAUD (Brigitte), *Répertoire des organisations s'occupant des jeunes en difficulté*, Paris, CREPIF, 1988.
- HÉBERT (Jacques), *La violence à l'école, guide de prévention et techniques d'intervention*, Montréal, Logiques, 1991.
- LÉON (Jean-Michel), *Violence et déviations chez les jeunes*, Paris, MEN, octobre 1983, 73 p.
- Ministère de l'Intérieur, *La sécurité des établissements scolaires*, (Actes de l'université d'été – ENSP Lyon – 8-12 juillet 1991), 193 p.
- PAIN (Jacques), *Écoles : Violence ou Pédagogie ?*, Vigneux, Matrice, coll. Points d'appui, 1992, 254 p.
- RANCUREL (Marc) (Recueil réalisé par), *La violence à l'école : constats, réflexions, propositions* (recueil de notes de l'Inspection générale de l'Éducation nationale), 1992, 62 p.
- SELLOSSE (Jacques), BACHY (Y.), DUNER (A.), SNEIDERS (J.), *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile*, Comité européen pour les problèmes criminels, Conseil de l'Europe, 1971.

Textes réglementaires

Circulaires

- *Zones d'éducation prioritaire* (MEN, n° 81-238, 1^{er} juillet 1981, *BOEN* 9 juillet 1981).
- *Zones d'éducation prioritaire* (MEN, n° 81-536, 28 décembre 1981, *BOEN* du 21 janvier 1982).
- *Suivi des projets dans les Zones d'éducation prioritaire* (MEN, n° 82-589, 15 décembre 1982, *BOEN* du 23 décembre 1982).
- *Politique de prévention au ministère de l'Éducation nationale en matière de lutte contre les toxicomanies* (MEN, n° 83-287, 27 juillet 1983, *BOEN* du 1^{er} septembre 1983).
- *Programme de prévention des abus sexuels à l'égard des enfants* (Interministériel, 31 mars 1989, *JO* du 28 avril 1989 et *BOEN* du 22 juin 1989).
- *Mise en œuvre de la politique des Zones d'éducation prioritaire* (MEN, n° 90-028, 1^{er} février 1990, *BOEN* du 15 février 1990).
- *Projet d'établissement* (MEN, 17 mai 1990, *BOEN* du 24 mai 1990).
- *Officiers de paix correspondants police-jeunesse* (MI, n° 90-12457, 21 octobre 1990).
- *Mise en place d'opérations Éducation nationale et Justice* (MEN-MJ, 8 octobre 1991, *BOEN* du 31 octobre 1991).
- *Appelés du service national en établissements scolaires au titre de la politique de la ville* (MEN, n° 92-222, 27 juillet 1992, *BOEN* du 30 juillet 1992).
- *La politique éducative dans les ZEP* (MEN, n° 92-360, 7 décembre 1992, *BO* n° 47 du 10 décembre 1992).
- *Conditions de sécurité dans les établissements scolaires* (MEN-MI, n° 92-166, 27 mai 1992, *BOEN* du 18 juin 1992).
- *Amélioration de la sécurité des établissements scolaires : mise en œuvre de la circulaire n° 92-166 du 27 mai 1992* (MEN-MI, n° 92-304, 13 novembre 1992, *BOEN* du 26 novembre 1992).
- *Politique éducative dans les Zones d'éducation prioritaire*, (MEN, n° 92-360, 7 décembre 1992, *BOEN* du 10 décembre 1992).
- *Développement des Comités d'environnement social* (MEN, n° 93-137, 25 février 1993, *BOEN* du 11 mars 1993).
- *Moyens supplémentaires pour les établissements « sensibles »* (MEN, n° 93-157, 16 mars 1993, *BOEN* du 25 mars 1993).
- *Les Établissements particulièrement difficiles*, (MEN, n° 93-192, 21 avril 1993, *BOEN* du 29 avril 1993).

Notes

- *Protection juridique des fonctionnaires victimes de menaces et attaques à l'occasion de leurs fonctions. Application des dispositions de l'article 11 alinéa 3 de la loi n° 83-364 du 13 juillet 1983 portant droits et*

obligations des fonctionnaires (n° 83-346, 19 septembre 1983, *BOEN* du 29 septembre 1983).

- *Sensibilisation, information et formation des personnels de la communauté scolaire concernant les actions à mener auprès des élèves pour les prévenir contre les agressions et abus sexuels* (MEN, n° 89-038, 7 février 1989, *BOEN* du 23 février 1989).
- *Mise en place des Comités d'environnement social* (MEN, 22 octobre 1990, *BOEN* du 15 novembre 1990).
- *Lutte contre la délinquance en milieu scolaire* (Académie de Lille, 4 avril 1991).
- *Lutte contre la violence en milieu scolaire en Seine-Saint-Denis* (Parquet du Tribunal de grande instance de Bobigny et académie de Créteil – Inspection académique de la Seine-Saint-Denis, mars 1993).
- *Organisation d'un mouvement, dans les établissements sensibles, de personnel enseignant et d'éducation à effet de la rentrée 1993* (MEN, n° 93-123, 23 février 1993, *BOEN* du 4 mars 1993).
- *Mouvement des personnels de direction pour la rentrée 1993 - Établissements particulièrement difficiles* (MEN, n° 93-192, 21 avril 1993, *BOEN* du 29 avril 1993).

Lettres

- *Information des élèves des écoles et des collèges sur les risques d'agressions exercées par des adultes* (3 octobre 1988, *BOEN* du 13 octobre 1988).
- *Développement des Comités d'environnement social* (MEN, 25 février 1993, *BOEN* du 11 mars 1993).

REPÈRES

NOTES ET ÉTUDES

LA SOCIÉTÉ DU SAMEDI : SUPPORTERS, ULTRAS ET HOOLIGANS

Patrick Mignon

Chercheur à l'Institut de recherche et d'information socio-économique (IRIS)
Paris IX-Dauphine

Les phénomènes de supportérisme se situent à la rencontre de deux logiques : la recherche de l'émotion et la définition des identités sociales.

En Grande-Bretagne, l'histoire violente des supporters renvoie aux difficultés d'intégration de la classe ouvrière. En France, l'émergence du supportérisme ultra est liée à la crise du modèle républicain d'intégration.

Depuis les événements du Heysel, toute l'Europe connaît les routines du hooliganisme : bagarres, vandalisme mais aussi implantation, dans les tribunes, de groupes d'extrême-droite, slogans xénophobes et agressions contre des immigrés. Le but de cette étude est de s'interroger sur ceux que l'on appelle supporters, fans, *ultras*, *tifosi* ou hooligans, sur la logique de leur action et sur ce qui l'alimente, en s'appuyant sur les cas britanniques, italiens et français.

Le supporter a mauvaise presse. Un fan, terme plus couramment utilisé en Grande-Bretagne ou en Allemagne, est une personne animée d'un zèle religieux aveugle. Le supporter est un consommateur excessif, passif et malade – ce que sous-tend, en Italie, le terme *tifosi*, de typhus.

Lorsque le football se développe en Grande-Bretagne, au milieu du XIX^e siècle, c'est un exercice destiné à fortifier les âmes et les corps des élèves des *public schools*. Les employeurs et les réformateurs sociaux y voient un moyen de lutter contre le goût des ouvriers pour les jeux d'argent et la boisson. En fait, en s'implantant dans la classe ouvrière, le football va devenir un spectacle et une occasion de satisfaire ce goût des paris et de la boisson : le supporter va remplacer l'amateur-pratiquant. Il est difficile de faire la part, dans la question du supportérisme et du hooliganisme, entre les dénominations produites par ceux qui écrivent sur le football et ses supporters, et celles qui sont utilisées par les gens eux-mêmes. Pendant longtemps, seuls les contemplateurs du sport-specta-

cle ont développé des points de vue sur la question. D'une certaine manière, ce qu'on désigne par hooliganisme correspond au moment où, avec la collaboration des médias, les supporters ont pu montrer qu'ils avaient aussi un point de vue.

AUX ORIGINES DU FOOTBALL

Valeurs sociales

Assister à un match de football, devant la télévision ou au stade, a un sens, en ce que le plaisir pris au football mobilise des valeurs ou des tensions qui sont constitutives des sociétés modernes⁽¹⁾. Le football met en scène les principes des sociétés industrielles et démocratiques dans lesquelles il est né : l'organisation, la division du travail et la discipline collective. Il met en évidence, dans des sociétés qui croient à l'individu et à l'égalité, la part de l'initiative individuelle. A travers le système de compétition, s'expriment l'incertitude et la mobilité des statuts, individuels et collectifs, résultat d'une compétition entre égaux mais aussi produit de l'interdépendance des destins individuels et collectifs. Par tous ces éléments, il est une mise en scène des drames de la vie.

Le football pose, en permanence, la question de ce qui définit les qualités des divers groupes qui composent une société nationale mais aussi l'Europe ou le monde. Sa force réside dans le fait qu'il pose le conflit comme forme normale de la vie sociale : il s'oppose à toutes les formes de neutralisation des relations entre groupes ou de croyance à la pacification définitive des sociétés. La victoire ne peut être l'objet d'un consensus ou d'un compromis : il n'y a qu'un vainqueur. Dans le monde du football, les biens et les honneurs sont comptés, le bonheur des uns fait nécessairement le malheur des autres⁽²⁾.

Le football est une routine masculine – les femmes ne représentent que 10 % du public des stades – qui s'inscrit dans le partage entre domaine masculin et domaine féminin. Aller à son premier match signe l'entrée dans le monde viril, comme la fréquentation des cafés ou la présence dans la rue.

Aujourd'hui, la mobilisation autour du football se nourrit des troubles de l'identité masculine. Le stade reste un espace masculin qui répond au développement d'espaces féminins et aux changements dans la distribution des rôles entre les sexes. Si on considère que « le destin masculin est conçu comme perpétuellement inachevé, devant régulièrement se prouver et s'éprouver »⁽³⁾, on peut comprendre la logique du défi qui est en

(1) BROMBERGER (C.), HAYOT (A.), MARIOTTINI (J.-M.), « Allez l'OM ! Forza Juve ! La passion du football à Marseille et à Turin », *Terrain*, n° 8, avril 1987.

(2) PORTELLI (A.), « The Rich and the Poor in the Culture of Football », *Le football et l'Europe*, European University Institute, 1990.

(3) FABRE (D.), « Le rite et ses raisons », *Terrain*, n° 8, 1987.

permanence à l'œuvre dans nombre d'activités masculines, dont la participation aux matches de football. On pourrait alors rapprocher le hooliganisme du développement des comportements à risque chez nombre d'adolescents (excès de vitesse dans la conduite de moto, consommation d'alcool ou de drogues, etc.).

Identités collectives

Dans le projet pédagogique des *public schools*, le football est vu comme un moyen pour former les classes dirigeantes aux nouvelles données de la compétition entre économies et entre États. Mais très vite, à partir des années 1880-1890, il est approprié par la classe ouvrière. Le public du football est composé en majorité de membres de la classe ouvrière, spécialement de sa fraction qualifiée, et d'employés; ses spectateurs sont jeunes (moins de quarante ans) et plus jeunes encore depuis les années soixante, principalement mâles et blancs⁽⁴⁾.

Les clubs de football sont des produits de la sociabilité ouvrière et de la culture masculine de la rue : ils sont nés dans des petites agglomérations, autour des entreprises, des églises ou des pubs et dans des quartiers, donnant, avant 1914, aux premières générations d'ouvriers le sens de l'appartenance à un groupe social et à un territoire particuliers. Le soutien apporté à l'équipe de football du quartier, ou de la ville de résidence, devient l'expression de l'appartenance à une communauté et à un territoire plus vaste que le petit bourg, mais qui reste inscrite dans les rivalités entre différents quartiers d'une ville et entre les villes. Dans l'espace masculin délimité par l'usine, le pub, la rue et le stade, les conversations sur le football, entre pères et fils mais aussi entre jeunes, sont un des éléments de la socialisation aux valeurs de la culture ouvrière locale. Le club de football est le prolongement du territoire que les bandes défendent jalousement contre d'autres bandes et contre la police⁽⁵⁾.

Sur un autre plan, à une époque, entre 1930 et 1950, où se renforcent les conquêtes du mouvement ouvrier, le déplacement vers le stade est aussi une conquête hebdomadaire du centre de la ville, une appropriation prolétarienne de la fierté civique⁽⁶⁾. Le succès du football est le produit de « l'invention » anglaise du *week-end*⁽⁷⁾ : on pourra parler alors du match du samedi comme de « la messe du *Labour* »⁽⁸⁾.

(4) MASON (T.), *Association Football and English Society*, Harvester Press, 1980.

(5) HUMPHRIES (S.), *Hooligans or Rebels : an Oral History of Working Class Childhood and Youth, 1889-1939*, Blackwell, 1981.

(6) HOLT (R.), « Working Class Football and the City », *British Journal of Sports History*, 1, mai 1986.

(7) TAYLOR (I.), « Spectator Violence around Soccer : the Decline of the Working Class Week-end », *Research Paper in Physical Education*, août 1976.

(8) FISHWICK (N.), *English Football and Society 1910-1950*, Manchester University Press, 1989.

Le football est populaire dans une société où la répartition des richesses et du pouvoir est fortement inégalitaire et où les classes sociales semblent mener, sauf à l'occasion des guerres, une vie séparée : le collectif de l'équipe y est le collectif de la classe sociale, d'une classe sociale qui n'est aucunement une notion abstraite, mais bien le fruit de l'expérience quotidienne d'une vie commune dans un même quartier, quelquefois directement à l'ombre du stade de football, renouvelée de génération en génération.

Le « football républicain »

Le public du football en France est aussi un public populaire, mais au sens républicain du terme : le peuple vu comme l'ensemble des citoyens, selon une définition moins restrictive qu'en Grande-Bretagne.

Comme partout, le football a contribué à renforcer les liens sociaux entre des gens qui n'avaient pas d'autres définitions culturelles ou sociales que l'appartenance à un territoire donné et à une classe sociale. Mais, le football s'est développé dans une société encore largement rurale. Ainsi, ce mouvement de construction des identités collectives s'est opéré dans le cadre de communautés relativement restreintes. Dans ces unités, les statuts sociaux sont hétérogènes et le monde ouvrier est plutôt un monde d'artisans et d'ouvriers de petites entreprises. De plus, du fait de la lenteur de l'exode rural pendant toute la première partie du XX^e siècle, la classe ouvrière reste longtemps très hétérogène⁽⁹⁾ et il subsiste ainsi de fortes différences culturelles dans la classe ouvrière d'un même endroit. Lorsque la communauté ouvrière est plus homogène, elle trouve dans le rugby le meilleur mode d'expression de ses valeurs de force et de solidarité (vallées industrielles des Alpes et du Jura, métallurgie bourguignonne ou mineurs du Midi). A l'hétérogénéité sociale s'ajoutent les rivalités idéologiques qui empêchent le football d'occuper une position monopolistique : dans tel village, le football peut être le sport ouvrier par excellence⁽¹⁰⁾, alors que la gymnastique ou le basket-ball, organisés par l'Église, sont les sports des paysans ou de la petite bourgeoisie locale.

Depuis la Révolution, l'État a lutté contre tous les particularismes. Il a créé, avec l'école laïque et républicaine, un instrument pour forger une identité nationale allant contre les affiliations traditionnelles et un moyen, peut-être modeste mais réel, de mobilité sociale. Plus généralement, avec l'idée de citoyenneté, il a fait de l'accès à cette dernière l'enjeu majeur des luttes sociales et politiques. Dans la France républicaine, les attachements à des communautés sont relativisés par l'appartenance à la nation. Et pendant de longues années, tous ces supporters potentiels se sont aussi passionnément engagés dans la lutte pour la

(9) NOIRIEL (G.), *Les Ouvriers dans la société française*, Seuil, 1986.

(10) FAURE (J.-M.), *Le sport et la culture populaire. Pratiques et spectacles sportifs dans la culture populaire*, LERSCO, Université de Nantes, 1990.

citoyenneté, la défense de la nation ou pour la reconnaissance de leurs droits par l'État. Le football est alors autant le symbole de l'intégration à une communauté nationale que celui de l'appartenance à une classe sociale ou à un territoire : les paysans français ont appris le français et le football dans les tranchées pendant la première guerre mondiale⁽¹¹⁾.

Enfin, la modernisation « douce » à la française peut rendre compte de la moindre importance du professionnalisme, instauré en 1932, dans la classe ouvrière. Dans un contexte défini par une relative stabilité économique, le professionnalisme n'est pas un enjeu. L'école, l'espoir de devenir fonctionnaire, de reprendre l'exploitation familiale ou de rentrer dans les aciéries comme son père constituent des rêves réalistes d'ascension sociale. Seuls les immigrants polonais, espagnols, italiens puis maghrébins, ont pu penser que le football était le meilleur moyen d'échapper au travail de la mine⁽¹²⁾.

SPECTATEUR, SUPPORTER ET *ULTRA*

Le monde des ultras

Une coupure s'est instaurée entre supporters militants et autres membres du public, d'abord en Grande-Bretagne, dans les années soixante, puis dans l'ensemble de l'Europe entre les années 1970 et 1980. On ne veut alors plus être un simple spectateur qui se contente de soutenir son équipe, mais on veut participer au match ou à la vie du club. Les « vrais supporters », les « *ultras* », dénomination italienne, s'opposent aux « spectateurs », comme ils s'opposent aux dirigeants qui les excluent de la vie du club (prix des places trop élevé, transfert du joueur aimé du public, défaite de l'équipe, changement des couleurs des maillots, etc.). Cette opposition peut aller jusqu'à la grève, à la manifestation ou à l'occupation du terrain. Avec des degrés divers selon les pays, s'est ainsi développé un monde du supportérisme avec sa presse spécialisée (revues et magazines), les produits commercialisés par le club et ceux créés par les groupes « *ultras* » eux-mêmes (badges, écharpes, vidéos, organisation des déplacements), ses associations en concurrence les unes avec les autres pour recruter de nouveaux membres ou proposer de nouveaux produits.

Pour comprendre l'émergence de ce nouveau supportérisme, il faut partir des *ends*. La culture des *ends* a ses origines dans le *Spion kop* de Liverpool au milieu des années soixante. Là étaient regroupés les supporters les plus jeunes, les plus démunis et les plus enthousiastes, ceux qui ont introduit le nouveau répertoire des chants et qui ont instauré la distinction entre *home end* et *away end* (pour les visiteurs), c'est-à-dire

(11) WAHL (A.), *Les archives du football*, Gallimard, 1989.

(12) BEAUD (S.), NOIRIEL (G.), « L'immigration dans le football », *XX^e Siècle*, avril-juin 1990.

la définition de territoires exclusifs dans le stade. Ces pratiques sont importées en Italie d'abord, vers la fin des années soixante, puis dans le reste de l'Europe, donnant naissance à deux modèles de supportérisme : le modèle britannique et le modèle italien. Dans le premier modèle, les supporters revêtent les insignes de leurs clubs, essentiellement des écharpes ou des bonnets. Ils poussent leur équipe en criant « *Attack, tatas* » ou en entonnant le chant emblématique du club. Le modèle italien est un modèle plus organisé et plus spectaculaire : chaque club de football compte plusieurs centaines d'associations de supporters, avec des réseaux nationaux et internationaux, qui organisent un véritable spectacle.

Les supporters *ultras* sont engagés dans une guerre. Les dénominations et les emblèmes des associations empruntent au langage de la mobilisation politique ou militaire, des guérillas révolutionnaires aux symboles fascistes. Comme tous les groupes en guerre, les supporters d'une équipe divisent le monde entre ennemis et amis : les alliances reposent sur le principe que « les ennemis de mes ennemis sont des amis et les amis de mes ennemis sont mes ennemis ». Dans un univers essentiellement masculin et dans un monde où l'affrontement entre deux camps est la condition même du jeu, tous les modes de déconsidération de l'autre sont mobilisés, s'inspirant d'un registre où le monde est divisé entre sexes ou entre appartenances ethniques ou locales et organisé selon une hiérarchie déterminée.

L'action des hooligans s'accompagne d'autres formes de compétition : envahissement du terrain pour faire annuler un résultat, destruction des tribunes ou des moyens de transport, projection d'objets sur le terrain ou sur les supporters adverses, ou encore prise des emblèmes de l'adversaire ou prise de territoires. La compétition symbolique s'accompagne alors de l'usage de la violence physique.

Sens du hooliganisme

Le hooliganisme, c'est l'autonomisation de la rivalité entre supporters autour d'enjeux qui ne recourent plus ceux de la compétition sportive. Les *ultras* et les hooligans se sont saisis des motifs et des espaces créés par l'évolution du football, cette modernisation qui se traduit aujourd'hui, en France, par la constitution de groupes financiers, par l'entrée des médias ou d'industriels dans le capital des clubs et qui est engagée en Grande-Bretagne dans les années soixante.

Après les sommets des années cinquante, les stades britanniques voient décliner leurs assistances. Pour lutter contre ce déclin, le football britannique vend les droits de retransmission des matches aux télévisions ; il augmente le prix des places, cherche à attirer les hommes d'affaires et, surtout, cherche à offrir aux spectateurs un meilleur spectacle en leurs proposant les plus grands noms du football. Le football entre alors dans

l'ère du show-business : les salaires des joueurs sont libérés (en 1962), les transferts se multiplient, les équipes britanniques s'internationalisent et se lancent dans les compétitions européennes. Face à la multiplication des incidents entre les supporters, à partir de 1955, on va se pencher aussi sur les questions de sécurité en interdisant la vente des billets de train aux jeunes de moins de quatorze ans ou en les installant dans des tribunes distinctes, séparés des autres spectateurs et des supporters adverses.

Jusqu'à cette époque, l'horizon des supporters est la région. Mais, l'amélioration des revenus et l'internationalisation des compétitions permettent de se déplacer plus facilement pour suivre son équipe et d'élargir son champ d'action à de nouveaux lieux. Cette modernisation du football, qui se produit à un moment où une partie des spectateurs fidèles se retirent des stades, laisse le champ libre aux jeunes supporters pour développer leurs activités. Le stade reproduit alors, dans son espace, la distance qui tend à séparer dans la société les jeunes et leurs parents, tandis que les formes d'auto-contrôle des foules de l'immédiate après-guerre, fondées sur le mélange des générations et des différentes fractions de la classe ouvrière, deviennent inopérantes.

Les hooligans sont alors ceux qui refusent une évolution qui priviliege les spectateurs riches et passifs au détriment des « vrais fans ». Sont ici mêlées l'affirmation juvénile, la protestation contre les évolutions du football et la révolte contre les parents qui ont délaissé celui-ci⁽¹³⁾. On revendique alors une reprise des valeurs traditionnelles de la culture ouvrière, telles que la défense du territoire ou la virilité. Dans ce contexte, les mesures de sécurité qui reposent sur la ségrégation entre jeunes supporters et sur la distinction entre « vrais » et « faux » supporters, renforcent les clivages entre ceux qui se voient comme des acteurs du football et ceux qui ne voient le match que comme un bon spectacle. Elles conduisent à leur propre transgression : s'emparer des territoires qu'elles interdisent ou échapper au quadrillage qu'elles mettent en place; elles poussent aussi à une escalade symbolique entre les « vrais » et les autres, quand la mise en cage des supporters les plus extrêmes permet à la presse de les définir comme des animaux, et à ceux-ci de reprendre cette dénomination et de s'y conformer.

Car la modernisation c'est aussi la médiatisation qui fait des écrans de télévision et des journaux une caisse de résonance. Les médias donnent au moindre incident local une dimension nationale et créent en partie les règles de la compétition entre supporters en instaurant périodiquement une hiérarchie des supporters selon leur dangerosité, la *Thugs league*. De ce fait, les incidents sortent du cadre local dans lequel ils étaient traditionnellement situés : les supporters les plus radicaux peuvent se comparer entre eux à l'échelon national, puis international. Une des

(13) CLARKE (J.), « Football and Working Class : Tradition and Change », INGHAM (R.) ed., *Football Hooliganism*, Inter-Action Imprint, 1978.

conséquences de cette modernisation est qu'au supportérisme défini comme attachement au club de sa localité, on peut adjoindre le supportérisme fondé sur l'attachement aux valeurs symbolisées par une équipe. En France, on peut aimer le football anglais parce qu'il évoque une sociabilité qu'on ne connaît pas; en Angleterre, on peut aimer le football italien parce qu'il a plus de style; à Londres on peut aimer Manchester ou Liverpool parce qu'ils gagnent des compétitions et qu'ils offrent des opportunités de déplacement partout en Europe, etc.

La violence

La violence dans le football britannique n'est pas nouvelle. Avant l'âge d'or des années 1930-1950, il y avait eu des périodes troublées : agressions verbales et physiques des joueurs et des arbitres, bagarres entre supporters, surtout lorsque se rencontrent des communautés voisines de l'Est londonien ou des villes du Nord. En Écosse, à Glasgow, chaque confrontation entre clubs protestants et clubs catholiques est l'occasion de manifester violemment son appartenance religieuse. Mais, aux yeux de l'opinion, la violence paraît beaucoup plus dangereuse dans les rues que dans les stades. Quand, en 1898, on « invente » le mot hooligan, on pense à l'insécurité due aux gangs de détrousseurs de Londres ou de Glasgow⁽¹⁴⁾ et non aux bandes de supporters.

Autour de 1955, la violence revient, puis certaines formes de supportérisme deviennent plus violentes, de plus en plus rationnelles également, en ce sens que leurs actions se détachent complètement des circonstances du match au profit d'un affrontement voulu et planifié avec d'autres supporters. La violence traditionnelle supposait la stabilité des repères sociaux. Mais, le contexte d'une déstructuration de la classe ouvrière par embourgeoisement, marginalisation ou disparition, oblige les jeunes à saisir toutes les occasions d'affirmer leur existence et les pousse à des stratégies de paraître à tout prix⁽¹⁵⁾. La nouveauté du phénomène hooligan tient aux transformations du football et aux développements récents de la longue crise d'intégration de la classe ouvrière dans la société britannique. La radicalité avec laquelle cette classe a émergé, à la suite du mouvement des *enclosures* et de l'industrialisation, son développement quasiment séparé, avec une vie organisée autour du territoire et de la communauté locale, enfin la brutalité du projet thatchérien de l'effacer culturellement et politiquement, sont des facteurs puissants qui permettent de rendre compte de l'autonomisation du fait supporter et des stratégies de visibilité sociale adoptées par les hooligans.

La culture des ends et ses variantes

(14) PEARSON (G.), *Hooligans. History of a Respectable Fear*, Macmillan, 1983.

(15) EHRENBÉRG (A.), « La rage de paraître », in « L'amour foot », *Autrement*, mai 1986.

Si en Grande-Bretagne on parle, dans les années soixante, d'embourgeoisement et d'intégration de la classe ouvrière, les *semi* et les *unskilled workers* restent à l'écart de la société dominante : un fils d'ouvrier anglais a plus de chances que son homologue suédois ou français de rester ouvrier⁽¹⁶⁾ et 70 % des élèves anglais quittent l'école à 16 ans sans qualification ou presque. Une classe ouvrière *rough*, moins intégrée, s'oppose à la classe ouvrière *respectable* qui, amélioration du niveau de vie aidant, tend à abandonner les loisirs ouvriers traditionnels. Les jeunes, issus des quartiers où la bande et la rue demeurent les principaux espaces de la socialisation des adolescents, prennent les places laissées vacantes par leurs aînés.

Cette culture *rough* correspond à la maxime : « *A little bit of violence never hurt anyone* ». Pour être reconnu il faut savoir affronter le risque physique, blessures et risques d'hospitalisation étant intégrés dans un parcours personnel où chacun doit faire la preuve de son courage et de sa résistance à la douleur. On met en scène la dureté, ce qu'on nomme *aggro*, c'est-à-dire le combat ritualisé où les coups et l'usage des instruments de combat sont strictement codifiés⁽¹⁷⁾ et on cherche la victoire symbolique, celle qui provoque la honte chez l'adversaire comme la fuite.

Dans une période où les liens entre le club et son environnement immédiat se distendent du fait des processus de rénovation urbaine, les *ends* constituent ainsi des lieux de référence où on est sûr de trouver de la chaleur, de la solidarité et de la reconnaissance.

La culture des *ends* se nourrit aussi de prises de position contre les transformations du football, ou plus généralement de la société britannique dans son ensemble, et de tout ce qui permet à « nous » de se définir contre « eux » : on y affirme l'authenticité de son identité sportive (être un vrai supporter), locale (être *scousers*), régionale (être *cockneys*), sociale (être un vrai prolétaire), nationale (être Anglais contre le reste du monde), ethnique (être blanc contre les Noirs et les Pakistanais).

La culture des *ends* est enfin liée aux sous-cultures qui y impriment leurs différents styles. Elles renchérissent sur l'enracinement ouvrier, quand elles veulent recréer une communauté qui a cessé d'exister ou qui paraît menacée ; mais elles peuvent aussi mettre en scène, au contraire, la rupture avec cette condition. Les *teddy boys* et les *skinheads* explorent la première possibilité ; les *hard mods*, la seconde⁽¹⁸⁾.

On redécouvre, en effet, le hooliganisme à partir de 1956 avec les *teddy boys*. Ils représentent le refus de « l'embourgeoisement » de la classe ouvrière, la défense des principes *rough* et de l'appartenance de classe

(16) GOLDSHORPE (J.) et al., *Social Mobility and the Class Structure in Modern Britain*, Oxford U.P., 1980.

(17) MARSH (P.), *Aggro, the Illusion of Violence*, Dent, 1978.

(18) BRAKE (M.), *The Sociology of Youth and Youth Subcultures*, Routledge, 1980. COHEN (P.), « Subcultural Conflict and Working Class Community », dans BUTTERWORTH (Eric) et WEIR (David), dir., *The New Sociology of Modern Britain*, Fontana, 1984.

face à la montée d'un sentiment d'effacement des classes ; ils manifestent l'esprit de défiance *anti-establishment* de ceux qui n'espèrent rien de la société d'abondance qu'un peu plus d'argent pour passer du bon temps. Les *skinheads* apparaissent dans le Nord et l'Est londonien en 1968. Par leur style, ils revendentiquent une masculinité violente, un esprit de loyauté communautaire, en opposition à tous les *outsiders* et à toutes les tentations de s'identifier aux classes moyennes. Ils sont racistes et se font une spécialité de la chasse aux Pakistanais. Pendant quelques années, ils vont donner le style des *ends* car leur dureté systématique est un idéal partagé par beaucoup. Ils s'effacent avec le début des années soixante-dix pour réapparaître vers la fin de la décennie, avec le renforcement de la crise, toujours autour des mêmes clubs (Arsenal, West Ham), souvent infiltrés par les groupuscules fascistes britanniques.

Vers 1967, toute l'Angleterre a ses *ends* distincts et les événements qui surgissent sur et autour des terrains de football ont leur origine dans des stratégies articulées autour de la défense ou de la conquête de ces nouveaux territoires. Avec les années quatre-vingts, la logique qui préside à la conquête des territoires ennemis et les dispositifs policiers, qui veulent éviter les affrontements dans les tribunes, déplacent la violence hors des stades. Pour s'emparer d'un *end*, il faut mettre en place des tactiques de dissimulation pour échapper à la fois aux supporters adverses et aux forces de police : ne plus porter les couleurs de son club, ne pas voyager avec les autres supporters afin de prendre le camp adverse par surprise et s'organiser en *firm* ou *crew* (entreprise ou équipe). Et, si on veut venger un affront, ou s'installer au sommet de la hiérarchie hooligan, il faut préparer le combat en dehors du stade. Londres, avec ses onze équipes de football et son réseau métropolitain, est un lieu idéal pour les règlements de compte, de même que les bateaux qui transportent les supporters vers les pays étrangers.

Les casuals, stade suprême du hooliganisme

On a donné le nom de *casuals* à ces supporters qui refusent les comportements et les signes distinctifs traditionnels du supportérisme. Le nom de *casuals* vient de ce qu'ils s'habillent « *sport* » mais « *smart* » (les marques), comme tout garçon ordinaire qui suit la mode et quelquefois l'invente. Confrontés à la crise de l'appartenance ouvrière, ils répondent par l'effacement des signes de cette appartenance sociale et la mise en scène d'une ascension sociale.

Pour expliquer cette nouvelle vague de hooliganisme, deux analyses s'opposent : la première maintient que le hooliganisme reste le fait des éléments les moins intégrés de la classe ouvrière⁽¹⁹⁾ ; la seconde met en cause cette partie de la classe ouvrière, bénéficiaire de la croissance

(19) DUNNING (E.), WILLIAMS (J.), MURPHY (P.), *The Roots of Football Hooliganism*, Routledge, 1988.

économique des années soixante, qui a accepté d'explorer toutes les possibilités de la mobilité sociale ascendante par la promotion individuelle. Elle est plutôt originaire du Sud, individualiste, tournée vers la consommation et s'orientant vers le thatchérisme, voire les mouvements d'extrême-droite⁽²⁰⁾. Ces « ouvriers-bourgeois » sont attirés par l'aspect moderne du football, sa médiatisation, son internationalisation. Ils sont engagés dans les nouvelles formes de violence, celles qui accompagnent les déplacements de l'équipe d'Angleterre et présenteraient un terrain favorable pour la propagande des groupes d'extrême-droite comme le *National Front* ou le *British National Socialist Party*, surtout dans un contexte économique marqué par la crise et la peur du déclin économique et social : leur violence se manifesterait à l'égard des étrangers ou des « pauvres » et des « assistés » du Nord, comme une forme de réponse à l'anxiété face au risque de perdre son statut. On parle aussi de hooligans étudiants, enseignants, managers ou de jeunes cherchant à se mettre à leur compte⁽²¹⁾.

Il est difficile de trancher entre ces deux analyses, compte tenu de l'étroitesse des données observées. L'affirmation d'une identité sociale « supérieure », à travers son mode de consommation ou l'énoncé de sa profession, peut participer d'une stratégie de représentation de soi. Le style, l'intérêt pour la mode et la « marque », n'est pas seulement caractéristique de ceux qui ont un haut niveau de revenu. Il est, pour les plus démunis, une manière de refuser d'être exclu de la « bonne vie », ou une forme de promotion par la consommation ostentatoire et la capacité à recourir à la violence⁽²²⁾. Cette relative hétérogénéité sociale n'est pas contradictoire avec l'hypothèse du hooliganisme comme expression d'un mouvement de dé-civilisation : aux effets du chômage ou de la déqualification, qui maintiennent des formes de socialisation où prennent les valeurs de la rue et de la virilité, s'ajoute la fragilité socio-affective de ceux qui, ayant échappé aux conditions de vie de la classe ouvrière traditionnelle, n'ont jamais pour autant intégré d'autres niveaux de socialisation, comme l'école. Le hooliganisme nouvelle manière se trouve à la rencontre de deux crises : exclusion accrue d'un côté pour les plus pauvres et crainte du déclin social pour les « ouvriers bourgeois ». D'une violence ordinaire fondée sur la valeur ouvrière du territoire comme symbole des vertus de la classe, les *casuals*, anticipant sur la perte des dernières positions du mouvement ouvrier, n'ont gardé de celui-ci que la violence pure et le sens de l'organisation. En ce sens, les *casuals* sont le parfait accomplissement de l'autonomisation du supporters.

(20) TAYLOR (I.), « Putting the Boot into a Working-Class Sport : British Soccer after Bradford and Brussels », *Sociology of Sport Journal*, 4, 1987.

(21) ARMSTRONG (G.), HARRIS (R.), « Football Hooligans : Theory and Evidence », *The Sociological Review*, 1991.

(22) HOBBS (D.), ROBINS (D.), « The Boy Done Good. Football Violence, Changes and Discontinuities », *Sociological Review*, 30, 1991.

LE HOOLIGANISME ET LA CRISE DU MODÈLE RÉPUBLICAIN

Le football moderne

La modernisation du football ne suppose pas seulement un nouveau cadre institutionnel et économique, mais aussi un soutien populaire. Le nouvel esprit d'entreprise (le modèle TAPIE), la renaissance des capitales régionales et les ambitions qui l'accompagnent définissent aujourd'hui de nouvelles conditions pour la rencontre entre le public, les autorités du football, les sponsors, les investisseurs et les maires. Cette rencontre se produit dans une société qui n'est plus vue comme une route conduisant à la citoyenneté, au confort et à la modernité (ce que symbolisait le mouvement menant de la campagne à la grande ville), mais comme un centre qu'il paraît de plus en plus difficile d'atteindre et dont on risque d'être exclu. Là sont les conditions sociales d'une redécouverte d'un sens de l'identité et du territoire, et de nouvelles raisons de s'engager dans le football.

Les identités traditionnellement mises en scène (identités masculine, locale, nationale et sociale) sont modernisées, voire radicalisées, en fonction des enjeux du moment. Ces nouveaux enjeux rendent compte du développement d'un hooliganisme à la française, dont la violence est relativement limitée, mais qui choque surtout par son inscription populaire et ses penchants pour les idées de l'extrême-droite. Les stades sont des lieux que l'on fréquente pour être vu, pour mettre en scène des valeurs et des conceptions de la société, pour exprimer une identité et rencontrer ceux qui partagent la même expérience. Cette mobilisation est un des aspects de la crise du modèle français d'intégration républicaine. Le football apparaît comme une manière d'intervenir dans cette situation.

Qui sont les hooligans français ?

L'identification sociale des supporters *ultras* ou des hooligans est chose peu aisée. Les données quantitatives manquent et de plus, dans la mesure où le supportérisme *ultra* est considéré par ses protagonistes comme une forme de protestation (contre le club, les médias, la société ou la police), qu'il est une caractéristique de l'adolescence et de la post-adolescence – donc d'un moment de construction des identités sociales et personnelles – la règle du jeu est souvent celle de la dissimulation des identités, qui proviendraient des parents ou qui donneraient une image des supporters qui iraient contre le projet que ceux-ci souhaitent promouvoir. Répondre « je suis chômeur » veut souvent dire qu'on s'identifie à une cause, par romantisme ou par engagement politique.

L'enquête (interviews, observation participante et données policières) permet de dessiner une image du *kop* du Paris Saint-Germain (PSG) et de ses hooligans, ceux qui ont été arrêtés par la police ou qui sont désignés comme tels, un peu différente de celle que propose la Grande-Bretagne. Les hooligans parisiens sont des jeunes gens (70 sur 73). La

majorité (62), a entre 16 et 22 ans, avec quelques « vieux », âgés de vingt-cinq ans et plus. Les leaders des associations et ceux qui se présentent comme des porte-parole ou des connaisseurs du *kop* appartiennent à cette tranche d'âge supérieure. L'origine géographique correspond à l'aire de recrutement de l'ensemble des spectateurs du Parc des Princes, avec une moitié venant de Paris et de l'Ouest de la région parisienne, les autres venant des autres départements de la couronne.

Ces données géographiques permettent d'interroger ou de compléter les quelques renseignements fournis sur la situation professionnelle. Que disent en effet les identifications ? Qu'il y a des chômeurs, des étudiants et des lycéens, des militaires, des apprentis, des employés et des ouvriers. Si les hooligans ne sont pas principalement des chômeurs ou des individus non-insérés socialement, ils appartiennent aux classes populaires avec une balance égale entre emplois qualifiés et emplois peu qualifiés. Reste, cependant, à interpréter la forte représentation de l'Ouest parisien, qui pourrait faire penser à quelque stratégie de masquage de l'identité sociale, d'autant qu'existe un groupe de supporters essentiellement composé d'étudiants en droit parisiens et que les fondateurs du *kop* de Boulogne, notamment les *skinheads*, sont originaires des classes supérieures (familles d'avocats ou de cadres supérieurs). Le hooliganisme parisien, ou de toute ville à structure sociale équivalente, serait la rencontre entre deux groupes sociaux : les jeunes ouvriers ou employés et les jeunes bourgeois en « rupture de milieu » ou en déclin social, cherchant à s'unir avec le peuple. Mais cette fois, entre 1985 et 1991, cette rencontre ne se fait plus en vue d'une transformation révolutionnaire de la société, comme après 1968, mais pour une protestation ou une provocation populiste. Le *kop* de Boulogne, au Parc des Princes, rassemble de jeunes supporters blancs venant de toute la région parisienne, exprimant le syndrome du « petit blanc » et défendant son territoire.

Le *kop* de Boulogne est aussi le produit de la rivalité dans les rues entre « Français » et « *black* » ou « *beurs* », spécialement quand les jeunes blancs habitent dans les zones pavillonnaires, les « bonnes » cités HLM, ou lorsque certains d'entre eux se trouvent arriver dans une cité HLM suite à une expérience de déclin social. Dans les banlieues, la culture de rue des jeunes des classes populaires est concurrencée et marginalisée par une forme plus exotique. La liberté apparente des jeunes garçons africains ou maghrébins est vue comme une injustice faite au droit d'exprimer sa propre expérience de la société et de contrôler la rue. Au moment (l'adolescence et la post-adolescence) où s'éprouve le statut incertain de la virilité, les bandes maghrébines ou « *black* » apparaissent comme des univers qui font justice au statut de mâle, dans lesquels la force naît d'une appartenance communautaire. Le football et le territoire du *kop* se présentent comme une solution : à côté du supportérisme traditionnel, pour le plaisir et la fierté locale, se développe, chez les individus qui se sentent les plus menacés dans leur intégrité sociale, un

supportérisme qui permet de se définir contre ce qui apparaît comme des communautés, en revendiquant soi-même d'en être une. D'autant plus qu'on pourra facilement identifier le basket-ball aux « *blacks* » et aux « *zoulous* » et faire du football le symbole d'une identité menacée.

CONCLUSION : LE SUPPORTÉRISME COMME RAPPORT À LA SOCIÉTÉ

Le phénomène du supportérisme *ultra* est, comme la musique rock ou rap, les tags ou encore l'appartenance à des sous-cultures, une des multiples formes d'action par lesquelles des groupes adolescents et post-adolescents mettent en scène leur rapport à la société et tentent de mettre en forme une expérience collective. Le supportérisme *ultra* peut s'analyser comme un des aspects d'un mouvement général qui touche l'ensemble des sociétés européennes, à des moments différents et selon des modalités diverses, où se défont les modes de régulation et de définition des collectifs : la crise de l'État-Providence et l'effondrement des politiques d'émancipation collective, l'épuisement des mouvements sociaux et la fin de la représentation de la société en terme de classes sociales, l'essor des valeurs individualistes hédonistes ou concurrentielles, le trouble de l'identité masculine puisque le football est un loisir essentiellement masculin. Le supportérisme *ultra* répond, à sa manière, aux questions que se posent certains groupes sur la place qu'ils occupent dans la société, sur les modes d'action qu'on peut exercer sur celle-ci, sur les formes du lien social et sur le sens qu'ils peuvent donner à leur expérience.

Cette mobilisation n'implique pas nécessairement la violence, juste le désir d'être spectaculaire. Mais, elle peut s'accompagner de violence parce que celle-ci permet alors de dramatiser la signification de valeurs et d'idées, ou parce qu'elle est un instrument efficace pour transformer un contexte social (23). Ce dernier est, dans le cas qui nous intéresse, celui du football et de ses règles, mais aussi des sociétés dans lesquelles il s'inscrit. Le recours à la violence peut être interprété comme le signe d'un mouvement de dé-civilisation (24) ou d'une crise dans les processus d'intégration sociale (25), c'est-à-dire d'un effacement des médiations sociales.

Le « problème » du hooliganisme est une des manifestations des évolutions du football dans la dernière décennie et du changement de statut du sport dans la société. Le football, par ses règles et ses traditions, offre un terrain favorable à l'expression des identités inquiètes ou blessées. Par sa modernisation, en particulier la médiatisation, il constitue un champ d'investissement où se rendre visible et devenir acteur : être supporteur *ultra* ou hooligan, c'est s'emparer de ce nouveau lieu de visibilité et d'action.

(23) RICHES (D.), *ed.*, *The Anthropology of Violence*, Basil Blackwell, 1986.

(24) DUNNING (E.) et al., « Anthropological Versus Sociological Approaches to the Study of Soccer Hooliganism : Some Critical Notes », *Sociological Review*, 1991.

(25) WIEVIORKA (Michel), *La France raciste*, Seuil, 1993, 389 p.

TÉLÉCOMMUNICATIONS ET QUARTIERS EN DIFFICULTÉ⁽¹⁾

Henry Bakis

Responsable d'études à France Télécom

Centre national d'études des télécommunications (CNET)

Les problèmes des « poches de misère » doivent être abordés dans leurs différents aspects afin que des secteurs urbains ne s'enfoncent pas dans la marginalité, voire la violence.

La relation entre les télécommunications et les quartiers défavorisés est, à cet égard, une approche originale et pertinente.

Le thème des quartiers défavorisés et, au-delà, celui de la ville, ont fait irruption dans l'actualité depuis la fin des années quatre-vingts. La thématique urbaine va avoir une importance fondamentale dans les décennies à venir et les difficultés de certains quartiers sont apparues comme faits médiatiques (Vaulx-en-Velin à l'automne 1990; Val-Fourré en mai 1991). Au sein d'une problématique générale de lutte contre la marginalisation de ces zones urbaines touchées par la grande pauvreté, il n'est pas superflu de réfléchir à des mesures spécifiques concernant les télécommunications. Ainsi, l'avis du Conseil national de la consommation, daté du 27 juin 1989, signalait :

« Dans l'état actuel de la société, l'accès à certaines prestations des services publics marchands et leur utilisation sont considérés comme des besoins fondamentaux. Il en résulte que, notamment, la coupure de fournitures d'électricité, de gaz, d'eau, voire de téléphone, revêt un caractère insupportable et est ressentie comme une grave injustice sociale, presque une agression »⁽²⁾.

Certains quartiers sont particulièrement en difficulté : quatre cents d'entre eux, considérés comme les plus défavorisés, sinon fortement sinistrés, ont été retenus par les services officiels afin d'en entreprendre la réhabilitation urbanistique et d'y mettre en œuvre une politique de

(1) Cet article est en partie basé sur le rapport du groupe de travail de l'Observatoire des télécommunications dans la ville (OTV) : GAILLARD (Martial) et BAKIS (Henry), *Les télécommunications au service des quartiers défavorisés*, Paris, Les publications de l'OTV, 1992, 59 p.

(2) Cf. *Bulletin officiel de la concurrence, de la consommation et de la répression des fraudes*, 14 juillet 1989, p. 177-178.

développement social. Or, la politique de logement ne consiste plus seulement, aujourd'hui, à construire ou réhabiliter. Certes, il est plus que jamais indispensable d'entretenir et d'améliorer les logements et immeubles. Mais il est tout aussi fondamental de prendre en compte l'environnement, le bon fonctionnement des relations de voisinage, les relations sociales, l'expression culturelle dans un quartier et un niveau satisfaisant de services, notamment en matière de communication...

Fin février 1991, les émeutes du quartier du Chaudron, à Saint-Denis de la Réunion, ont montré que les insatisfactions sociales des quartiers défavorisés pouvaient se catalyser sur un problème de télécommunications. En l'occurrence, il s'agissait de l'interdiction, par le CSA, d'une chaîne de « télévision pirate » (Télé free-DOM) : la saisie de l'émetteur a été à l'origine d'une révolte partie du quartier du Chaudron qui s'est terminée par des morts et des blessés.

Dans d'autres quartiers de composition sociale comparable, les médias rendirent compte d'émeutes graves ou d'incidents spectaculaires. Certains élus ont été amenés à faire le lien avec l'influence des moyens de communication. L'un d'eux a pu, dans la presse, donner son opinion sur « le danger que représentent ces jeunes plus attirés par la culture afro-américaine dispensée à longueur de FM et de feuilletons TV, que par l'acquisition d'une culture classique déjà absente dans certains établissements de banlieue. C'est tout notre système de valeurs qui est remis en cause lorsqu'il se plie aux rituels de cette « culture » venue d'ailleurs et enseigne la langue de Molière sur des airs de rip-rap-ô rapt ! »⁽³⁾. Comme en écho, Yazid, un habitant du Val-Fourré répond comme suit, à propos de la programmation culturelle de la ville pour la fin 1990 : « C'est que du Mozart : ils se foutent de nous... Mozart, c'est bon pour Neuilly. Ici, les jeunes savent même pas s'il est encore vivant »⁽⁴⁾.

L'actualité s'est donc chargée de mettre en lumière dans les quartiers défavorisés une certaine relation entre violence, culture et communication. Au centre de cette relation, sont les rapports que l'individu entretient avec son espace. Or, l'espace important n'est « pas seulement l'espace physique, celui de la géographie des kilomètres, mais l'autre, celui des distances qui le séparent des lieux qu'il a investis affectivement »⁽⁵⁾. Les remarques formulées par Azouz BEGAG au sujet des transports peuvent aussi intéresser le champ de la communication et de la télécommunication : « Suffit-il d'irriguer une ZUP de lignes de bus pour désenclaver ses habitants, immigrés et autres familles pauvres, ou d'y amener le métro pour faire de cette zone d'habitat un lieu attrayant pour les plus hauts revenus ? On devine derrière ces questions d'accessibilité,

(3) BODIN (Claude), Conseiller municipal (PR) de Franconville, Val-d'Oise, « Le mal de vivre des banlieues », *Le Figaro*, 29 janvier 1991, p. 2.

(4) FRANK (Johannes), « On est 17 000 jeunes et tout le monde a la rage. Avec la cité du Val-Fourré, Mantes-la-Jolie danse sur un volcan », *Journal du Dimanche*, 21 octobre 1990.

(5) BEGAG (Azouz), *La ville des autres. La famille immigrée et l'espace urbain*, PUL, 1991, p. 14.

le jeu spatial des rapports sociaux, symboliques et imaginaires. L'image des « Minguetttes proches de tout » n'est pas près de remplacer celle dévalorisante des « Minguetttes banlieue de l'Islam » (...) avec ou sans métro »⁽⁶⁾.

BESOINS INCOMPRESSIBLES DES ESPACES URBAINS EN RÉSEAUX ET SERVICES

Une problématique globale

La question des télécommunications dans la ville, et dans les quartiers défavorisés en particulier, s'inscrit dans une problématique plus globale de l'essor urbain et de l'indispensable équipement des espaces urbains en réseaux d'infrastructures. On sait que l'afflux de population dans les villes a engendré des besoins nouveaux (eau potable, évacuation des eaux usées, transport de personnes et de marchandises, circulation, éclairage, télécommunication). Pour répondre à ces besoins, les « aménageurs urbains », s'appuyant sur les techniques disponibles, ont utilisé d'une part, la maîtrise de phénomènes tels que les écoulements fluides, les comportements des gaz et l'électricité, et d'autre part, la capacité à mettre en œuvre des matériaux (fonte, acier, ciment, béton, etc.). Cela les a conduits à mettre en place des infrastructures durables capables de véhiculer, stocker, traiter, distribuer sur le territoire urbain l'eau, l'énergie (gaz, électricité, chauffage) et l'information (télégraphe, pneumatiques, téléphone); capables aussi de véhiculer les personnes afin de relier les domiciles et les lieux de travail.

Ces réseaux d'infrastructures donnent des signes de faiblesse, surtout dans les pays en voie de développement où la croissance de la population conduit à des décalages de plus en plus marqués avec le niveau souhaitable de satisfaction des besoins minima : « des quartiers entiers ne disposent pas des services minimaux d'eau, d'assainissement, de transport, d'électricité. Une dualité s'est instaurée qui fait parfois douter que tel ou tel bidonville, telle ou telle urbanisation « spontanée » ou « anarchique » puisse vraiment appartenir à la ville »⁽⁷⁾.

Dans les pays économiquement développés aussi, la situation peut être critique. Plusieurs facteurs jouent en ce sens : l'âge des infrastructures, le manque de ressources fiscales, l'absence ou l'insuffisance de la maintenance des installations. Il en découle une dégradation des réseaux, que l'on peut constater en matière de voirie et de transport en commun, mais aussi en ce qui concerne l'assainissement et l'eau. « Le coût de la répara-

(6) BEGAG (Azouz), *La ville des autres. La famille immigrée et l'espace urbain*, PUL, 1991, p. 14.

(7) À ce propos, voir DUPUY (Gabriel) et al., *La crise des réseaux d'infrastructure : le cas de Buenos Aires*, École nationale des ponts et chaussées, Université de Paris XII, LATTS, 1987, 297 p. Voir également COING (H.), « Le transfert et les techniques urbaines vers les pays du Tiers Monde », *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 7, 1980.

tion ou de la rénovation dépasse de loin les ressources mobilisables. Des processus cumulatifs sont en cours qui mènent à la ruine de certains réseaux »⁽⁸⁾.

Ces constatations sont particulièrement inquiétantes car nous sommes entrés dans une civilisation urbaine où le raccordement aux réseaux de distribution, de transport et de télécommunications est devenu une norme sociale et une nécessité vitale de fonctionnement urbain et social. Dans les quartiers défavorisés, les services sont un domaine sensible. Cela n'est d'ailleurs pas nouveau et le problème pouvait être encore plus vif dans les premières années ou décennies de ces grands ensembles. Ainsi, en était-il pour le « quartier des États-Unis » à Lyon, urbanisé un peu avant 1945 et surtout dans les années 1950. En 1961, des remarques avaient été émises, par une géographe, sur l'équipement commercial : « Aucun commerce n'existe dans les immeubles HLM qui comprennent 764 logements : les ménagères doivent parcourir au moins six cents mètres pour atteindre les premiers commerçants. Les laitiers, les boulangers font des tournées mais ce n'est pas la solution idéale quand les femmes travaillent. Un centre commercial sort à peine de terre »⁽⁹⁾. Les grands ensembles de Montbéliard, dans la Porte d'Alsace, étaient également concernés : « Les Fougères, à plus de quatre kilomètres du centre de Montbéliard ne sont desservies, en 1966, que par quatre passages aller et retour de cars vers Montbéliard, dont deux assurent une correspondance vers Belfort. Aux Résidences de Belfort, il n'existe que quelques rares services de cars, en 1966. L'ensemble des Buis, à Valentigney, est dans le même cas. Les quartiers périphériques sont mal reliés au centre-ville, sauf à Mulhouse (...) »⁽¹⁰⁾. On pourrait multiplier les exemples allant dans le même sens. Qu'il nous suffise de rappeler le cas d'une « cité » construite dans le cadre de la ville nouvelle de Saint-Quentin-en-Yvelines, Bois-l'Etang (La Verrière). Construite en plein champ, elle ne compte ni transports, ni écoles, ni commerces pendant les premières années de son existence⁽¹¹⁾.

Le lien entre les télécommunications et la ville est devenu indissoluble. S'il n'est plus possible d'imaginer nos villes privées d'électricité, il n'est déjà plus envisageable de concevoir que nos villes pourraient être privées des ressources en information indispensables à leur fonctionnement (notamment sur le plan de la gestion des différents autres réseaux urbains d'infrastructures) : acheminer l'électricité, assurer la desserte en transports en commun. Cela suppose un usage de plus en plus crucial d'informations et de réseaux de télécommunications. Un rapport récent de prospective parle même de la « ville systémique », rendue possible

(8) DUPUY (Gabriel) et al., op., cit. 1987, p. 12-13.

(9) RAPPY (Jeannine), *Un quartier de Lyon. Les États-Unis*. Diplôme d'Etudes supérieures de géographie. Institut de géographie de Paris, 1961, cf. p. 21. Ces remarques concernaient un espace allant de l'avenue Berthelot à la rue Paul Cazeneuve.

(10) DEZERT (Bernard), thèse d'Etat es Lettres, Paris, 1969, p. 428.

(11) DE CHENAY (Christophe), « L'avenir au pied des tours », *Le Monde*, 27-28 septembre 1992.

notamment par les produits et systèmes de télécommunications. Notons la contribution possible des télécommunications pour :

- mieux gérer les villes (gestion municipale, fonctionnement des réseaux d'intérêt public, gestion interne des organismes de logement, etc.). L'expérimentation de guidage des automobilistes vers les places de stationnement disponibles à Bayonne (URBA 2000) est un exemple : l'informatisation d'un réseau permet l'auto-régulation de son usage. Autre exemple : le maire de New York, David DINKINS, met en place un dispositif de petits écrans dans les rues pour renseigner les habitants sur la pollution de l'air afin de les inciter à modérer l'usage de l'automobile;
- rendre possible le desserrement et la localisation des activités (travail à distance structurel ou épisodique en substitution d'un déplacement);
- apporter des services aux habitants (loisirs, accès aux réseaux généraux, télésécurité, etc.). Les technologies de contrôle et de régulation se développeront de l'unité d'habitation à l'agglomération, augmentant l'autonomie potentielle de chacun dans la ville;
- offrir une grande variété de schémas d'organisation socio-politique : « quels sont les lieux du débat et de la décision politiques ? Comment s'agenceront les réseaux et les territoires, du quartier à l'agglomération ? D'un bout à l'autre du réseau, les limites s'estomperont ou se déplaceront entre espaces publics et espaces privés, consommation collective (plus ou moins indivisible) et consommation individuelle » (12).

La communication et ses paradoxes

On sait que l'information intervient à différentes échelles et dans différentes situations géopolitiques et géostratégiques (13). C'est dire l'intérêt de son approche, et l'échelle des quartiers a un fort niveau de pertinence, même si les problèmes trouvent leur origine à des échelles mondiales, nationales ou régionales.

Notre civilisation urbaine a fait surgir un paradoxe qui concerne la communication : alors que les moyens d'assurer celle-ci se développent de manière accélérée, on constate que certains quartiers de nos villes se replient sur eux-mêmes. L'exclusion qui en résulte ne peut laisser indifférents, ni les élus qui ont en charge la gestion de ces quartiers, ni les responsables des entreprises de télécommunications.

Aussi, a-t-il semblé opportun de s'interroger sur l'existence, dans les quartiers les plus défavorisés, d'un éventuel usage spécifique des télécommunications et sur le possible repérage de problèmes particuliers en ce domaine.

Devant l'urgence de la situation des quartiers en difficulté, leur étude s'est imposée en tout premier lieu à l'Observatoire des télécommunica-

(12) Voir comité au Plan/CNRS, *Prospectives 2005*, (présentation de F. GROS), Paris, Economica, 1987, p. 225.

(13) Voir BAKIS (Henry), *Géopolitique de l'information*, Paris, PUF, 1984.

tions dans la ville (OTV), même si la méthodologie mise en place pouvait tout aussi bien concerner d'autres catégories de quartiers. Cette étude a semblé d'autant plus nécessaire que la relation entre la communication et ces quartiers n'a pas encore fait l'objet de recherches. Bien plus, malgré des travaux menés à la Délégation interministérielle à la ville (DIV), à la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR)⁽¹⁴⁾ ou à l'Institut d'aménagement et d'urbanisme de la région Ile-de-France (IAURIF), on a l'impression qu'il reste encore à concevoir un ensemble systématique de recherches approfondies et une collecte statistique satisfaisante.

TÉLÉCOMMUNICATIONS ET QUARTIERS DÉFAVORISÉS

Les télécommunications sont susceptibles d'apporter une contribution spécifique à l'intégration sociale des quartiers défavorisés. Il semble utile d'explorer toutes les voies pour améliorer le cadre de vie des quartiers en difficulté.

L'Observatoire des télécommunications dans la ville (OTV) a inscrit à son programme l'instruction de ce sujet entre janvier 1991 et novembre 1992. Cela s'est traduit par des études spécifiques menées et financées par France Télécom (le Centre national d'études des télécommunications notamment) et par la constitution d'un groupe de travail de l'OTV comprenant des personnalités venant de divers horizons (élus, logement social, télécommunications, etc.). Il s'agissait, pour ce groupe, d'examiner les solutions susceptibles de répondre aux attentes vis-à-vis des moyens de télécommunication et aux conditions de leur introduction (acceptabilité sociale, moyen d'assurer l'équilibre économique, structures aptes à faire vivre les projets, etc.).

Une recherche, confiée par l'OTV à France Télécom, a accompagné ces réflexions depuis janvier 1991. Il s'agissait de quantifier et décrire l'état actuel de l'utilisation des moyens de communication. Elle s'est intéressée aux télécommunications et à l'audiovisuel dans les quartiers français les plus en difficulté.

Les quartiers en développement social sont au nombre de 400 environ. Ces quartiers présentent des caractéristiques très différentes (Zones à majorité de logements sociaux de type ZUP; quartiers dégradés en centre-ville; quartiers des départements et territoires d'Outre-Mer aux caractéristiques particulières et à propos desquels il faudrait une étude spécifique; et, enfin, quartiers dits « multi-sites », à cheval sur plusieurs municipalités instruments de déstabilisation des routines municipales, et d'émergences de territoires « transcommunaux » et de pratiques de collaboration entre équipes différentes). Il n'était pas question d'envisager

(14) Cf. DIV-DATAR, *148 quartiers. Bilan des contrats de plan de développement social des quartiers du IX^e Plan. 1984-1988*, Paris, 2^e trimestre 1990.

une analyse exhaustive. Il était donc impératif de s'appuyer sur une typologie pour choisir les sites où seraient conduits les enquêtes. Cette recherche a été réalisée à partir de deux quartiers représentatifs (l'un de type Zone d'urbanisation prioritaire et l'autre de type centre-ville). Elle a réuni des données sur les taux d'équipements et sur les consommations. Ont été également examinées les difficultés inhérentes pour les exploitants (contentieux, vandalisme, réclamations) (15).

Cette recherche a été accompagnée d'études complémentaires purement qualitatives sur les usages qui sont fait des moyens de télécommunication et d'audiovisuel (étude en sortie de cabines, étude d'usages) (16).

En s'engageant sur ce sujet, il convient d'écartier un mythe : celui des Nouvelles technologies de communication (NTC) qui seraient le palliatif idéal de tout défaut constaté de communication sociale (dans les quartiers défavorisés, ou dans tout type d'espace, à n'importe laquelle des échelles d'observation). Il faut avoir à l'esprit que le cas des quartiers en difficultés est trop complexe pour ne viser qu'une solution faite de gadgets technologiques. Les télécommunications ne résoudront pas ce problème social et urbain à elles seules. Cependant, on peut considérer les NTC comme un outil au service de solutions globales susceptibles de contribuer à la résolution du problème des quartiers en difficulté. Les NTC peuvent, en effet, aider à renforcer l'insertion et la communication des habitants des quartiers en difficulté, dans lesquels la voix et les images ont plus d'impact que l'écrit.

L'approche choisie a conduit à distinguer les services collectifs et les services de consommation individuelle, puis à formuler quelques recommandations. Nous nous limiterons ci-après à l'examen des principaux résultats relatifs aux services de consommation individuelle. Cela au niveau des deux quartiers sur lesquels a porté la recherche : le Val-Fourré quartier de type ZUP à Mantes-la-Jolie (Yvelines) et les Pentes de la Croix-Rousse, quartier d'habitat ancien en rénovation au cœur de Lyon (17).

L'équipement

Il est apparu en matière d'équipement en moyens de télécommunication que les ratios observés dans ces quartiers sont en général inférieurs aux ratios nationaux.

(15) Ce volet de la recherche a été effectué par l'auteur au Centre national d'études des télécommunications (CNET). Une étude complémentaire a été effectuée à la mission d'études économiques du CNET.

(16) Le CNET a pris en charge le financement de l'enquête qualitative sur les usages – ce volet de l'étude a été co-dirigé par l'auteur conjointement avec Irène LE ROCH (France Télécom / DPS).

(17) Nous renvoyons au rapport cité en référence pour plus de détails, sur les services collectifs abordés sous l'angle de la domotique sociale, du câble, de la formation et de la dépendance des personnes âgées. GABILLARD (Martial), BAKIS (Henry), *op. cit.*

- **Le téléphone.** A titre d'exemple, 90 % des abonnés du Val-Fourré ont un abonnement téléphonique alors que le taux national s'élève à 97 % dans la France métropolitaine. Il correspond à la situation française d'il y a cinq ans, mais est conforme au taux actuel de la catégorie socio-professionnelle « ouvriers et employés ». L'écart s'accroît avec le degré de sophistication des équipements.
 - **Le Minitel.** En ce qui concerne le Minitel, la présence est proportionnellement moins forte dans ces quartiers. 10 % des abonnés du Val-Fourré ont un Minitel, contre 20 % dans le reste de la commune de Mantes, taux par ailleurs voisin du ratio national.
 - **Les postes téléphoniques haut de gamme.** Plus globalement, le haut de gamme en matière de produits et services de télécommunications n'entre, en général, pas dans les domiciles des habitants des quartiers défavorisés : cela est tout particulièrement flagrant pour le Val-Fourré.
 - **L'équipement en cabines publiques.** En première approche, la présence de ces équipements dans les deux quartiers retenus pour l'étude apparaît plus faible que dans le reste de la France : fin 1990, on relevait 1 550 habitants par cabine au Val-Fourré, 1 283 habitants par cabine dans les Pentes de la Croix-Rousse et 330 pour la moyenne nationale. Cependant, ces résultats ne peuvent être pris tels quels sans pondération. Étant en site urbain, les quartiers étudiés présentent une forte densité de population qu'il est plus facile de servir avec un nombre plus petit d'équipements. C'est l'effet de taille critique bien connu. Il faut noter aussi que 15 % des cabines publiques françaises sont implantées dans des communes de moins de 500 habitants et représentent 1 % de la recette globale.
- Un examen complémentaire mettant en regard les quartiers défavorisés avec d'autres sites urbains de référence s'avérait donc nécessaire⁽¹⁸⁾. L'examen des chiffres de fin 1990 est net à cet égard : Mantes-la-Jolie comptait alors 89 cabines pour 45 000 habitants ; le Val-Fourré (partie de Mantes-la-Jolie) correspondait à plus de 60 % de la population totale de la commune et comptait 18 cabines pour 28 000 habitants. Ainsi, la commune de Mantes, déduction faite de la ZUP du Val-Fourré, comptait 71 cabines pour 17 200 habitants. C'est dire que la situation moyenne rend très mal compte des disparités en matière d'équipement sur cette commune (une cabine pour 505 habitants sur l'ensemble de la commune de Mantes-la-Jolie).
- La mise en évidence des disparités d'équipement⁽¹⁹⁾ a déjà notablement contribué à la correction de la situation observée fin 1990. Des décisions ont été prises, fin 1991, par l'Agence commerciale de France Télécom,

(18) Voir rapport OTV, GABILLARD (Martial), BAKIS (Henry), *op. cit.*, p. 35.

(19) Ainsi, ce n'est pas à la moyenne nationale de 330 habitants par cabine qu'il faut comparer les 1 550 habitants par cabine du Val-Fourré, mais au chiffre de 242 habitants par cabine qui caractérise l'équipement de la commune de Mantes moins la ZUP.

visant à la création d'un grand nombre de cabines dans le quartier du Val-Fourré.

L'utilisation des services

Suivant en cela les équipements, les services ont également peu pénétré dans les quartiers en difficulté.

– Les consommations téléphoniques. À des équipements somme toute relativement réduits correspondent pourtant des moyennes de consommation très proches des moyennes nationales. La moyenne des consommations téléphoniques au Val-Fourré est d'environ 320 francs par abonné et par bimestre contre 348 F sur le plan national. Le ratio des Pentes de la Croix-Rousse est de 333 francs par abonné et par bimestre. On peut être frappé par la proximité de ces chiffres.

Aussi, est-on amené à penser qu'il existe des besoins incompressibles pour les abonnés. L'usage du service téléphonique est devenu le plus souvent une nécessité absolue. Le recours à ce média s'explique pour des raisons de sécurité matérielle (urgence, santé), mais aussi pour le maintien d'une intégration sociale (recherche d'un emploi, consultation et réponse à des annonces, liens avec les services publics, maintien des relations familiales ou amicales). Il se pourrait que certains besoins en télécommunications soient devenus incompressibles, même en cas de grande pauvreté. La facture de téléphone chez les abonnés en situation de rupture de paiement représente une part de l'ordre de 10 % des revenus (20).

– La consommation des cabines publiques. Les cabines publiques, pour leur part, sont fortement sollicitées, comme le montrent les études de trafic. Elles constituent un moyen commode d'auto-contrôle de la consommation. Sur un plan du comportement, elles constituent souvent un lieu dans lequel l'intimité de la communication est respectée. Ce fait a son importance si l'on appartient à une famille nombreuse vivant dans un logement trop petit.

On a pu constater que le trafic par cabine était élevé, compte tenu de la densité de la population et d'un équipement plus faible que la moyenne. Le nombre d'unités de télécommunications par bimestre et par cabine était de 13 000 au Val-Fourré, de 9 500 dans le périmètre des Pentes de la Croix-Rousse : à comparer avec les 5 700 unités correspondant à la moyenne nationale (fin 1990).

Pourtant, le trafic moyen par habitant au départ des cabines s'avère nettement plus faible que la moyenne nationale alors qu'on aurait pu s'attendre à un résultat inversé. Cela, alors que la cabine constitue un élément essentiel de communication, tant pour les ménages équipés de téléphones que ceux qui ne le sont pas. Ce résultat peut s'interpréter de

(20) Source France Télécom, voir rapport OTV, *op. cit.*, p. 42.

deux manières. D'une part, la population de ces quartiers comporte un grand nombre de personnes âgées ou d'enfants en bas âge n'utilisant pas ou peu les cabines. D'autre part, la cabine joue parfaitement un des rôles qui lui est dévolu par les habitants de ces quartiers : permettre de maîtriser la consommation grâce à l'utilisation de télécartes.

– Destinations des appels provenant des cabines publiques. Pour les populations immigrées ou d'origine immigrée, habitant au Val-Fourré ou à la Croix-Rousse, le téléphone reste l'instrument privilégié du lien avec la famille restée au loin, ou ayant choisi d'autres lieux d'immigration.

Le trafic international de trois cabines a été examiné dans les Pentes de la Croix-Rousse pendant un bimestre. Ce sondage permet de constater de nombreuses communications avec le Maghreb, l'Angleterre, les Pays-Bas, la Belgique, la Turquie et avec deux pays d'Afrique (Togo et Angola). Dans le Val-Fourré, 80 % du trafic des cabines publiques est destiné à l'étranger : ce sont alors le Sénégal, l'Algérie et le Maroc qui sont notablement appelés.

Il faut noter aussi que la part de trafic international depuis les postes privés est faible. Ce qui laisse envisager deux hypothèses : ou bien les travailleurs immigrés sont peu abonnés au téléphone, ou bien ils préfèrent appeler leur pays depuis les cabines pour des raisons de maîtrise de la consommation. À ce propos, l'intérêt du prépaiement est mis en évidence : la limitation de la durée de communication découle du nombre d'unités disponibles sur une carte. Ainsi, dans une cabine, chacun sait que le coût de la communication ne dépassera en aucune manière une certaine limite. Il y a là une forme classique de consommation : on ne consomme qu'après avoir réuni la somme nécessaire.

– Services confort; facturation détaillée et services restreints. Pour cerner la diffusion de ces services, il faut tenir compte de l'électronisation des autocommutateurs. L'électronisation n'est pas encore achevée à 100 %, même si elle doit l'être prochainement. Or, pour pouvoir bénéficier de ces services, il faut que la ligne soit raccordée à un central téléphonique électronique. Nos calculs corrigent ce biais, en ne tenant compte que des seules lignes raccordées à un tel central.

Les services confort (transfert d'appel, signal d'appel, conférence à trois) sont en dessous des ratios nationaux.

Sont au-dessus des ratios nationaux :

– la facturation détaillée (permettant de connaître le détail de la consommation d'une ligne); 15 % pour le ratio national corrigé et plus de 50 % pour le Val-Fourré;

– les services restreints (permettant de limiter les possibilités d'appel sur une ligne (ne pas pouvoir faire « le 16 » ou « le 19 », qui permettent respectivement de téléphoner à l'ensemble du pays et à l'étranger). On constate un recours important aux services restreints au Val-Fourré

(12,6 %), contre 5 % aux Pentes de la Croix-Rousse, pour un ratio national de 2,4 %.

Cela correspond à un comportement réfléchi de contrôle des dépenses, en relation avec des niveaux de revenus modestes, mais également avec des types d'appels onéreux qu'il convient de maîtriser – à destination de l'étranger notamment (population immigrée).

- Liste rouge. Les abonnements à la liste rouge semblent, dans les quartiers défavorisés, plus élevés que la moyenne nationale.
- La consommation audiovisuelle. A l'inverse des moyens de télécommunications, l'équipement en moyens audiovisuels dans les quartiers étudiés semble relativement élevé (téléviseurs, magnétoscopes, chaînes hi-fi) montrant, notamment, que leurs habitants sont d'importants consommateurs de programmes télédiffusés.

Limites de l'approche globale « quartiers en difficulté »

Si l'on observe une relative homogénéité dans le sous-équipement en matière de moyens de télécommunications, on doit conserver à l'esprit l'existence d'une certaine hétérogénéité entre sous-quartiers.

Cela montre la limite de l'approche globale « quartiers en difficulté ». Ainsi, le sous-abonnement au téléphone est important en général pour le Val-Fourré, mais il est encore plus marqué pour certains secteurs, comme les sous-quartiers dits « Peintres », « Grandes Vignes », « Aviateurs ». Ainsi encore, les taux d'abonnement aux réseaux de télévision câblée sont disparates d'un sous-quartier à l'autre, restant de surcroît inférieurs à la moyenne nationale.

Autre distinction indispensable, celle qui concerne le type de quartier relevant de la procédure Développement social des quartiers (DSQ).

Alors que les habitants du Val-Fourré – quartier totalement excentré – montrent un grand repliement sur eux-mêmes, consommant de préférence des moyens de communication passifs (audiovisuel), ceux des Pentes de la Croix-Rousse – quartier intégré dans la trame urbaine – se tournent plus volontiers vers des moyens de communication interactifs (téléphone, télématique, etc.). Les taux y sont très proches des taux nationaux en matière d'abonnement au téléphone.

CONCLUSION

Les nouvelles technologies de communication peuvent certes offrir des outils intéressants, mais il ne faut pas les investir d'attentes démesurées relevant plutôt du fonctionnement social que de l'instrumentation au service de ce fonctionnement social et territorial (les réseaux techniques urbains en font partie). Il faut résolument éviter d'investir les nouvelles technologies de communication d'une capacité mythique : il ne faut pas y voir le palliatif idéal de tout déficit de communication sociale.

Nous souhaiterions cependant attirer l'attention sur une remarque concrète permettant de déboucher sur des résultats tangibles en matière d'amélioration des conditions de vie. Il s'agit d'un fait révélateur d'une situation d'ensemble, qui est clairement apparu lors de notre recherche sur les cabines téléphoniques publiques. Il semble bien qu'aucune réclamation, aucune demande ne soit remontée du quartier; alors même que l'agence commerciale de France Télécom est située en plein cœur du Val-Fourré (et dessert un territoire géographique débordant très largement ce quartier, s'étendant de Poissy jusqu'aux confins de la Normandie).

On peut donc parler d'un déficit de communication, que l'on pourrait sans doute étendre à l'ensemble des services publics. De ce fait, une veille particulière en matière de services à la population doit être mise sur pied :

- mise en évidence des disparités d'équipement;
- correction le cas échéant, comme cela fut fait fin 1991 par l'agence commerciale de France Télécom qui a créé un grand nombre de cabines dans le quartier du Val-Fourré.

Les habitants de ces quartiers semblent bien ne pas utiliser les relais traditionnels pour exprimer leurs attentes : les insatisfactions génèrent des frustrations qui, additionnées, peuvent un jour aboutir à des manifestations violentes sporadiques.

Références bibliographiques

- BAKIS (Henry), *Géographie des télécommunications*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984, 128 p.
- BAKIS (Henry), *Géopolitique de l'information*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984, 128 p.
- BAKIS (Henry), « La banalisation des territoires en réseaux », chapitre introductif, BAKIS (Henry) (dir.), *Communications et territoires*, Paris, La Documentation Française, Collection de l'IDATE, 1990, p. 15-31; également in *Netcom*, 4-1, avril 1990, p. 102-118.
- BAKIS (Henry), *Les télécommunications dans les quartiers défavorisés. Deux monographies : la ZUP du Val-Fourré à Mantes-la-Jolie et les Pentes-de-la-Croix-Rousse à Lyon*, France Télécom/CNET et FT/DG/Délégation à l'Observatoire des télécommunications dans la ville, Paris, décembre 1992 (Étude interne. Diffusion limitée).
- BAKIS (Henry), *Les réseaux et leurs enjeux sociaux*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1993, 128 p.
- BOSQUET (Alain) et WOLKOWICZ (Michel), *Analyse statistique des comportements de télécommunications dans le quartier du Val-Fourré*, Note technique France Télécom/CNET/DIR/Mission d'études économiques, mai 1992, 85 p. (Étude interne. Diffusion limitée).
- CNDSQ, « Une action économique pour les quartiers », *Rapport d'activité du secteur économique/avril 1986 - décembre 1987*, Commission nationale pour le Développement social des quartiers, Paris, 1988, 101 p.

REPÈRES

GABILLARD (Martial) (Président) et BAKIS (Henry) (rapporteur), *Les télécommunications au service des quartiers défavorisés*, Rapport du groupe de travail de l'Observatoire des télécommunications dans la ville, Paris, Les publications de l'OTV, novembre 1992, 59 p.

Sur le thème « réseau, information, culture et territoire », consulter *Netcom* (« Networks and Communication studies »), France Télécom-CNET (Pièce 331 A, 38, rue du Général-Leclerc, 92131 Issy-les-Moulineaux), depuis 1987.

LES FONDAMENTAUX DE LA SÉCURITÉ

VITRES CASSÉES⁽¹⁾

Un texte de James Q. Wilson et George L. Kelling

Présentation

L'article Broken Windows a été publié en 1982, et a connu un succès foudroyant : reproduit dans d'innombrables « readers », constamment cité, commenté et discuté, il est vraisemblablement le texte le plus célèbre consacré aux questions de sécurité dans les villes américaines. Il n'est pas exagéré de penser qu'il a contribué à modifier les termes du débat public sur les causes et les remèdes de la violence urbaine. Comme toujours dans ce cas, il n'en est souvent retenu que la thèse la plus spectaculaire, à savoir le retournement de la causalité supposée entre délinquance et sentiment d'insécurité.

On connaît les termes initiaux de ce débat. Pour les uns, le développement d'un sentiment d'insécurité est la conséquence évidente, et d'ailleurs rationnelle, de la croissance continue de la délinquance, attestée par tous les indicateurs chiffrés. D'autres s'appuient sur des données tout aussi incontestables (par exemple la corrélation négative entre victimisation réelle et sentiment d'insécurité) pour mettre en doute cette relation et attribuer au sentiment d'insécurité des causes beaucoup plus générales (crise économique, emploi, modernisation accélérée, mobilité urbaine, etc.). On sait également, après de nombreuses polémiques, que les deux points de vue ne s'excluent pas. L'évolution des politiques publiques en témoigne, qui a vu l'intégration progressive et continue des mesures « sécuritaires » dans ce qui est devenu une politique de la ville.

Au regard de ce débat, l'apport de James Q. WILSON et George L. KELLING est d'abord d'avoir démontré la réciprocité de la relation entre délinquance et insécurité, en démontrant la dynamique par laquelle le sentiment d'insécurité lui-même ouvre la voie à la délinquance. Comme toujours lorsqu'il y a progrès dans la compréhension des phénomènes sociaux, c'est par l'introduction d'un troisième terme dans la relation que celle-ci s'éclaire. Ce troisième terme, c'est la « fenêtre brisée », c'est-à-dire les premiers signes indiquant que la dégradation d'un espace n'est plus réparée et sanctionnée par ses propres habitants, que les contrôles sociaux communautaires s'effritent et que l'ordre conventionnel se délite. S'engrène alors, si rien n'est fait, une spirale du

(1) L'article « Broken Windows » de J. Q. WILSON et G. L. KELLING est paru pour la première fois dans *The Atlantic Monthly* en mars 1982. Publié avec l'accord de J. Q. WILSON et de *The Atlantic Monthly*. Les intertitres ont été rédigés par la rédaction des *Cahiers* (NDLR).

déclin : les habitants qui en ont la possibilité quittent le quartier. Comme ce sont, par définition, ceux qui disposent encore de quelques ressources, il ne reste que les démunis. Or, ces derniers sont plus incapables encore de s'opposer au délabrement qui s'accélère et ouvre ces poches d'ombre, dépourvues de tout contrôle social, dans lesquelles la délinquance peut se déployer à loisir.

Les remèdes proposés par les auteurs sont d'abord techniques et, à ce titre, ils sont décevants. L'efficacité de la substitution de la patrouille pédestre aux rondes automobiles a été démontrée par une de ces études expérimentales en vraie grandeur auxquelles la Police Foundation nous a accoutumés. On doutera que ce soit suffisant et, de ce côté de l'Atlantique, on est encore peu disposé à admettre certaines préconisations des auteurs, comme l'abandon radical des quartiers jugés définitivement perdus ou le paiement direct par les habitants de policiers venant, hors service, effectuer dans leur quartier des heures supplémentaires.

Mais l'intérêt majeur de l'article de James Q. WILSON et George L. KELLING n'est pas là. Il est dans la mise à plat d'un débat essentiel sur les priorités policières et plus encore sur les missions légitimes de la police. C'est sans doute prendre à rebrousse-poil l'ensemble du corps policier que de mettre en question la priorité absolue qu'il accorde à la lutte contre le crime, mais c'est d'abord lui rappeler son histoire. En effet, ce n'est, dans le cas américain tout au moins, que très récemment – pour contrer la concurrence des agences privées de détectives – que la police s'est emparée de cette mission et en a fait sa raison d'être, de plus en plus exclusive. Et les auteurs ne sont pas loin de penser que, ce faisant, la police a lâché la proie pour l'ombre, ne s'attaquant plus qu'aux conséquences en délaissant le traitement des causes : « On a oublié ce lien, si évident aux yeux des générations précédentes, qui existe entre le maintien de l'ordre et la prévention du crime ».

Il faut comprendre ici le « maintien de l'ordre » au sens anglo-saxon ; il ne s'agit pas du tout du « rétablissement de l'ordre », au sens de contrôle – et le cas échéant répression – des manifestations collectives par des unités spécialisées de la force publique. Il s'agit de l'ordre quotidien, celui qui est assuré par les mécanismes d'auto-contrôle que toute collectivité met en œuvre en son sein et dont le point d'application essentiel est le contrôle des usages de l'espace public. Ce fut la mission originelle des polices urbaines en Amérique du Nord que de soutenir et de renforcer ces mécanismes informels et c'est ce rôle qu'elles n'assuraient plus. Les auteurs ne prônent pas le retour à un supposé âge d'or d'une police communautaire en symbiose avec les normes et valeurs dominantes de la collectivité qu'elle sert. D'autant moins qu'ils soulignent les dangers de cette symbiose, lorsque les critères de l'ordre local font trop bon marché de la loi. Mais en transposant leurs concepts, on retrouvera entre le law enforcement, l'order maintenance et le crimes solving les termes d'un débat sur les missions policières, leur hiérarchie

et les instances à qui il appartient de les définir. Un débat auquel il serait douteux que les polices européennes échappent.

Dominique MONJARDET
Directeur de recherche au CNRS

**

C'est au milieu des années soixante-dix que l'État du New Jersey donna le coup d'envoi d'un « Plan sécurité et propreté » ayant pour but d'améliorer la qualité de la vie de quartier dans vingt-huit communes. À cette fin, l'État attribua des subventions aux municipalités, afin de les aider à retirer les policiers de leur voiture de patrouille pour les affecter à des rondes à pied. Le gouverneur et les responsables de l'État étaient enthousiastes à l'idée d'utiliser de tels moyens pour réduire la criminalité, mais de nombreux responsables de la police étaient sceptiques. À leurs yeux, cette méthode réduisait la mobilité de la police, qui ne pouvait plus aussi bien répondre aux appels des gens et affaiblissait le contrôle de la salle de commandement sur les policiers.

De nombreux policiers s'opposaient également à ce plan, qui les obligeait à rester dehors par des nuits froides ou pluvieuses et qui réduisait leurs chances de faire « une bonne prise ». Quant aux universitaires spécialisés dans l'étude de la police, ils doutaient que ce système ait un quelconque effet sur les taux de criminalité; ils estimaient dans leur grande majorité que la mesure ne dépassait pas le stade d'une simple concession à l'opinion publique. Cependant, puisqu'il s'agissait de l'argent de l'État, les autorités locales se dirent disposées à jouer le jeu.

Cinq ans après le lancement du plan, la *Police Foundation*⁽²⁾ à Washington en publia une évaluation. Sa conclusion, basée sur l'analyse d'une expérience organisée à Newark, ne surprit presque personne : les patrouilles à pied n'avaient pas réduit les taux de criminalité. Pourtant, les habitants des quartiers où se déroulaient les rondes semblaient avoir un sentiment de sécurité plus développé qu'ailleurs, inclinaient à penser que la criminalité avait diminué et paraissaient prendre moins de mesures de protection (par exemple en fermant la porte à clef lorsqu'elles étaient chez elles). De plus, les habitants des secteurs touchés par les rondes avaient une meilleure opinion de la police que les résidents d'autres zones. Les policiers eux-mêmes avaient un meilleur moral, retiraient une plus grande satisfaction de leur travail et faisaient preuve d'une attitude plus favorable envers les habitants du quartier que les agents affectés à des patrouilles motorisées.

(2) Organisme de recherche indépendant, soutenu notamment par la Fondation Ford. *Les Cahiers de la sécurité intérieure* ont publié la synthèse d'une des recherches les plus célèbres de la *Police Foundation* : George L. KELLING, Tony PATE, Duane DIECKMAN, Charles F. BROWN, « L'expérience de Kansas City sur la patrouille préventive », *Cahiers de la sécurité intérieure*, n° 5, 1991, p. 277-315 (NIDLR).

À lire ces résultats, on pourrait croire que les sceptiques étaient dans le vrai – que la patrouille pédestre n'a aucun effet sur la criminalité et qu'elle donne seulement au citoyen l'illusion qu'il est mieux protégé. Pour autant, les habitants de Newark n'avaient pas été mystifiés. Ils s'étaient rendu compte que la présence de policiers à pied rendaient leur quartier effectivement plus sûr.

ORDRE PUBLIC, DÉLINQUANCE ET COMPORTEMENTS DÉVIANTS

Comment un quartier peut-il être « plus sûr » quand le taux de criminalité n'a pas diminué – ou même a augmenté ? Trouver la réponse à cette question implique avant tout de comprendre quelle est la raison majeure des peurs ressenties dans les lieux publics. Assurément, nombreux sont les citoyens dont la principale crainte est la délinquance, particulièrement celle qui implique une agression violente et soudaine de la part d'un étranger. Ce risque est tout à fait réel, à Newark comme dans d'autres grandes villes. Cependant, on a tendance à oublier un autre type de peur : celle d'être dérangé par des individus au comportement déviant. Il ne s'agit pas forcément ici de personnes violentes, ni de délinquants, mais plutôt d'individus louche, à la conduite imprévisible : mendians, ivrognes, drogués, adolescents turbulents, prostituées, désœuvrés de tout poil, handicapés mentaux, etc.

L'apport des patrouilles à pied fut d'élever autant qu'il était possible le niveau de l'ordre public dans les secteurs concernés. Bien que ces quartiers fussent majoritairement noirs et les policiers blancs pour la plupart, la fonction policière de « maintien de l'ordre » fut menée à bien à la satisfaction générale.

L'un des deux auteurs de cet article (KELLING) a passé de nombreuses heures à déambuler en compagnie des hommes de ronde de Newark, afin de comprendre quelle était leur définition de « l'ordre » et ce qu'ils faisaient pour le faire respecter. L'une de ces rondes s'avéra extrêmement révélatrice : elle se déroulait dans une zone active mais délabrée du centre de Newark, comprenant de nombreux bâtiments abandonnés, des commerces marginaux (plusieurs boutiques allant jusqu'à mettre bien en vue dans leur vitrine des couteaux et des rasoirs à lame), un grand magasin et surtout une gare et de nombreux arrêts de bus. La sécurité de ce quartier était importante non seulement pour ceux qui vivaient et travaillaient dans le quartier, mais aussi pour ceux qui avaient à le traverser sur le chemin de la maison, du supermarché ou de l'usine.

Les passants étaient noirs dans leur grande majorité. Quant au policier de patrouille, c'était un blanc. Pour lui, les personnes rencontrées se divisaient en deux catégories : les « habitués » et les « étrangers ». Les « habitués » comprenaient à la fois les « braves gens » et quelques ivrognes et autres marginaux traînant systématiquement dans le secteur,

mais qui savaient « rester à leur place ». Les étrangers étaient... « des étrangers, quoi... », et on les considérait, sinon avec appréhension, du moins avec suspicion. Le policier (nous l'appellerons KELLY) connaissait les « habitués » et ceux-ci le connaissaient également. Sa tâche, selon lui, consistait à surveiller les étrangers, tout en s'assurant que les habitués peu recommandables observent un certain nombre de règles tacites. Les ivrognes et drogués pouvaient s'asseoir sous les porches, mais non s'y étendre. Il était possible de boire dans les rues adjacentes, mais pas au carrefour principal. Les bouteilles ne devaient pas sortir des sacs en papier. Il était formellement interdit d'aborder et d'ennuyer quiconque attendait à l'arrêt de bus. Si une dispute éclatait entre un client et un commerçant, on partait du principe que le patron avait raison, surtout si le client était un étranger. Au cas où un étranger traînait dans la rue, KELLY lui demandait s'il avait une source de revenus fixe et ce qui motivait sa présence. Si ses réponses ne semblaient pas satisfaisantes, KELLY lui intimait l'ordre de dégager. Ceux qui ne respectaient pas les règles informelles, et plus spécialement ceux qui dérangeaient les gens attendant le bus, se faisaient arrêter pour vagabondage.

Ces règles étaient définies et appliquées en collaboration avec les « habitués » qui se trouvaient dans la rue. D'autres quartiers pouvaient avoir des règles différentes, mais tout le monde comprenait que c'étaient celles-ci qui s'appliquaient dans ce quartier là. Si quelqu'un s'avisait de les violer, non seulement les habitués appelaient KELLY à la rescouasse, mais ils ridiculisait aussi le perturbateur. Les mesures prises par KELLY étaient parfois la pure application de la loi. D'autres fois, elles étaient informelles, sortaient du strict cadre légal et visaient à maintenir l'ordre public au niveau jugé idoine par les habitants du quartier.

Nous entendons déjà les commentaires des sceptiques endurcis : certes, un rondier exercé peut faire régner l'ordre, mais cette sorte « d'ordre » a peu de choses à voir avec la véritable source de peur urbaine qu'est la violence criminelle. L'affirmation est exacte dans une certaine mesure; cependant, il faut bien garder à l'esprit deux notions. La première est que l'observateur extérieur ne dispose pas d'éléments suffisants pour décider si l'angoisse aujourd'hui endémique dans les grandes villes dépend de la véritable « criminalité » ou du simple sentiment que la rue n'est pas sûre, qu'elle est le lieu de rencontres déplaisantes ou inquiétantes. Les habitants de Newark, à en juger par leur attitude et leurs déclarations, semblent tenir énormément à l'ordre public et se sentent soulagés, rassurés, lorsque la police les aide à assurer la sécurité dans les rues.

En second lieu, la règle générale veut qu'au niveau urbain, le désordre et la délinquance soient intimement liés en une sorte d'enchaînement logique. De fait, les psychosociologues comme les policiers s'accordent à dire que, dans le cas où une vitre brisée n'est pas remplacée, toutes les autres vitres connaîtront bientôt le même sort. La chose se vérifie aussi bien dans les beaux quartiers que dans les quartiers défavorisés. Certes,

les déprédatations n'interviendront pas forcément partout sur une large échelle : certains secteurs comptent des briseurs de vitres déterminés, tandis que d'autres abritent des personnes qui apprécient les vitres... Mais qu'une seule vitre brisée le reste et c'est un signal qu'en casser d'autres sera sans conséquence.

LA THÉORIE DE LA VITRE CASSÉE

En 1969, Philip ZIMBARDO, psychologue à l'université de Stanford, a fait une communication sur certaines expériences visant à tester la « théorie de la vitre cassée ». À son initiative, deux voitures dénuées de plaques d'immatriculation avaient été placées dans la rue, capot relevé, l'une dans le Bronx, l'autre à Palo Alto, quartier huppé de Californie. La voiture du Bronx fut attaquée par des « vandales » dans les dix minutes qui suivirent. Les premières personnes à arriver furent une famille, qui emporta le radiateur et la batterie. En vingt-quatre heures, presque tous les éléments de valeur avaient disparu. Commença alors une destruction aveugle – vitres fracassées, morceaux de carrosserie arrachés, garnitures éventrées, etc. Les enfants se mirent à utiliser la voiture comme terrain de jeu. La majorité des « vandales » adultes étaient des blancs bien habillés, apparemment « très comme-il-faut ». Quand au véhicule abandonné à Palo Alto, personne ne le toucha pendant une semaine. ZIMBARDO se mit alors à le défoncer à coups de masse et, bientôt, des passants furent de la partie. En quelques heures, la voiture se trouva retournée et entièrement détruite. Là aussi, les « vandales » se révélèrent être des blancs parfaitement respectables.

L'objet laissé à l'abandon est une proie idéale pour qui cherche à se distraire ou à voler le bien d'autrui. Il tentera jusqu'à celui qui ne s'imaginera pas ordinairement faire de telles choses et considère qu'il respecte la loi. En raison de la nature de la vie sociale dans le Bronx – son anonymat, la fréquence des voitures abandonnées et des bris ou vols d'objets de toute sorte, l'idée que « tout le monde s'en fiche » –, le vandalisme s'y déclenche beaucoup plus rapidement qu'à Palo Alto, endroit chic où les habitants pensent que chacun se préoccupe de son bien et qu'un comportement agressif peut coûter cher. Mais, dès que sont franchies les limites sociales – sens du respect mutuel, obligations de la vie en société – et qu'un premier signe affirme « personne ne s'en préoccupe », la porte est ouverte aux actes de vandalisme, ceci quel que soit l'endroit.

À notre sens, les comportements « d'abandon » mènent également à l'effondrement des contrôles sociaux. Un quartier stable où des familles se préoccupent de l'état de leur maison, font attention aux enfants des autres et rejettent fermement les intrus, peut se transformer en quelques années (et même quelques mois) en une jungle terrifiante, inhospitalière. Qu'un bien soit abandonné, qu'on laisse pousser la mauvaise herbe ou

brisser une vitre... et les adultes cessent bientôt de réprimander les enfants turbulents. Les enfants s'enhardissent et deviennent encore plus turbulents. Les familles quitteront l'endroit et sont remplacées par des personnes sans attaches. Les adolescents se rassemblent devant la boutique du coin et refusent de partir quand le propriétaire le leur demandera. Des bagarres surviennent. Les ordures s'accumulent. Des gens se mettent à boire en face de l'épicerie.

À ce stade, on ne constatera pas forcément d'actes de délinquance grave ou d'agressions violentes contre des personnes étrangères au quartier. Cependant, de nombreux habitants auront le sentiment que la délinquance – tout particulièrement les actes de violence – connaît une augmentation, et modifieront leur comportement en conséquence : ils sortiront plus rarement et, lorsqu'ils seront à l'extérieur, resteront à l'écart des autres, se déplaçant l'œil aux aguets, le visage fermé, d'un pas pressé, appliquant le credo du « ne nous en mêlons pas ».

Pour certains habitants, cette atomisation sera sans importance puisque le quartier, au lieu d'être un « chez soi », n'est que « l'endroit où l'on vit ». Mais pour d'autres, ceux dont la vie trouve sa satisfaction et son sens dans l'attachement au lieu plutôt que dans les liens avec l'extérieur, la notion de quartier aura disparu (sauf à travers quelques visites rendues à des amis de confiance).

Une telle zone est éminemment vulnérable à l'invasion par la délinquance. En effet, bien que cette dernière n'y soit pas inévitable, elle est plus susceptible d'y survenir qu'en des lieux où les comportements sociaux sont régulables par le biais de contrôles informels.

LA PEUR DANS LES VILLES

Parmi ceux qui ont souvent des difficultés à déménager pour échapper à de telles situations, on compte le troisième âge. Les enquêtes démontrent que les personnes âgées sont moins susceptibles d'être victimes d'actes de délinquance que ne le sont les jeunes et quelques-uns ont voulu y voir la preuve que la fameuse peur du délinquant exprimée par le troisième âge est exagérée. À les en croire, on ne devrait prendre aucune mesure particulière pour protéger cette classe d'âge et il suffirait de dialoguer avec eux afin de leur ôter leurs craintes... En fait, cet argument passe à côté du problème réel. Chez la personne sans défense, la perspective d'une confrontation avec un jeune dur ou un mendiant ivrogne peut déclencher une peur aussi intense que l'idée de rencontrer un véritable malfaiteur. Pour qui ne peut se défendre, les deux types de confrontation sont souvent impossibles à distinguer. De plus, le taux plus faible d'agressions sur les personnes âgées se justifie par les mesures d'isolement que celles-ci ont prises afin de minimiser les risques. Si les hommes jeunes font plus fréquemment l'objet d'agressions que les vieilles dames, ce n'est pas parce qu'ils forment une cible plus facile ou plus lucrative, mais parce qu'ils sortent plus souvent dans la rue.

Les personnes âgées ne sont pas les seules à établir le lien entre désordre et angoisse. Susan ESTRICH, de la faculté de droit de Harvard, a récemment rassemblé une série impressionnante d'études portant sur le thème de la peur urbaine. L'une d'elles, menée à Portland, dans l'Oregon, indique que les trois quarts des adultes interviewés changeront de trottoir à la seule vue d'un groupe de jeunes. Selon une autre, conduite à Baltimore, la moitié des interviewés traversent la rue pour éviter un jeune à l'air bizarre. Lorsqu'on a demandé aux résidents d'un grand ensemble quel est l'endroit le plus dangereux, ceux-ci citent un lieu où les jeunes se rassemblent pour boire un coup et jouer de la musique, bien qu'aucun acte de délinquance n'y ait jamais été commis. Dans les cités de Boston, la peur la plus vive a été exprimée par des habitants de bâtiments où le chahut et l'impolitesse – et non la délinquance – sont monnaie courante.

On comprend mieux, dès lors, la signification de ces manifestations, par ailleurs sans danger, que sont les graffiti du métro. Pour reprendre les termes de Nathan GLAZER, la prolifération de graffiti, même lorsque ceux-ci n'ont aucun caractère d'obscénité, met le passager face au fait que « l'environnement qu'il doit subir durant une heure ou plus est incontrôlé et incontrôlable » et que « n'importe qui peut se l'approprier pour se livrer à toutes les dépréciations et tous les méfaits qui lui passent par la tête ».

Parce qu'ils ont peur, les gens s'évitent, affaiblissant ainsi les contrôles sociaux. Parfois, ils appellent la police. Arrivent alors des voitures de patrouille, une arrestation est opérée de temps à autre, mais le crime persiste. Les gens vont se plaindre au chef de la police, mais celui-ci explique que son service manque d'effectifs et que la justice ne punit pas les petits délinquants. Aux yeux des habitants, les policiers semblent inefficaces, ou pire, négligents. Quant aux policiers, ils considèrent les habitants comme des « animaux », qui méritent de vivre en compagnie d'autres « animaux ». Le citoyen n'appellera bientôt plus la police, parce qu'« ils ne font rien ».

Ce que nous pouvons appeler le processus de « décadence urbaine » existe depuis des siècles dans toutes les villes. Cependant, le phénomène qui survient aujourd'hui se distingue du passé et cela de deux façons. Tout d'abord, dans la période qui a précédé la deuxième guerre mondiale, les urbains pouvaient rarement se soustraire aux problèmes du quartier : manque d'argent, difficultés de transports et attaches familiales ou religieuses. Lorsqu'il y avait migration, celle-ci intervenait généralement le long des axes de transport en commun. De nos jours, la mobilité est devenue aisée pour tous, mis à part les plus défavorisés ou ceux qui restent bloqués dans une zone déterminée en raison du racisme. En second lieu, la police de l'époque participait au processus de restauration de l'autorité en agissant, parfois avec violence, au nom de la collectivité. On secouait les jeunes durs, effectuait des arrestations sur de

simples présomptions ou pour des motifs comme le vagabondage, tout en chassant les prostituées et les petits malfaiteurs. Les « droits constitutionnels » étaient l'apanage des gens honnêtes.

DU MAINTIEN DE L'ORDRE À LA LUTTE CONTRE LA CRIMINALITÉ

Cette forme de maintien de l'ordre n'était ni une chose aberrante, ni le fruit d'excès ponctuels, puisque la fonction originelle de la police américaine était essentiellement définie comme celle d'un veilleur de nuit : faire respecter l'ordre face à des menaces telles qu'incendies, animaux sauvages ou comportements contraires aux bonnes mœurs. La lutte contre le crime était alors considérée comme l'affaire, non de la police, mais des citoyens. On est passé, dans le domaine des rôles dévolus à la police, du maintien de l'ordre à la lutte contre le crime. Cette évolution a commencé avec la mise en place d'enquêteurs privés (parmi lesquels figuraient de nombreux criminels reconvertis), rémunérés à la prime, qui travaillaient pour des personnes ou groupes de personnes ayant subi un dommage. Ces enquêteurs se fondirent finalement dans les services de police municipaux, qui se mirent à les salarier; en même temps, la responsabilité des poursuites à l'encontre des malfaiteurs passa des mains du citoyen spolié à celles du ministère public. Il est utile de noter qu'en beaucoup d'endroits des États-Unis, ce processus n'a connu son aboutissement qu'au début du vingtième siècle.

Dans les années soixante, tandis que les émeutes urbaines faisaient rage et posaient de graves problèmes, les sociologues s'intéressèrent soudain au rôle de maintien de l'ordre que pouvait jouer la police. Ils suggérèrent alors certains moyens pour assurer plus efficacement cette fonction – non pas pour rendre les rues plus sûres, mais pour réduire l'incidence de la violence collective. L'idée de maintien de l'ordre est devenue, dans une certaine mesure, synonyme de qualité de vie de quartier. Lorsque la vague de délinquance qui avait déferlé dans les années soixante se prolonga dans les années soixante-dix, l'attention se porta sur le rôle de la police en tant qu'instrument de lutte contre le crime. Les études menées sur la police cessèrent de s'intéresser à sa fonction de maintien de l'ordre pour s'efforcer, au contraire, de proposer et de tester les moyens par lesquels elle pouvait résoudre plus d'affaires criminelles et effectuer plus d'arrestations. Les sociologues imaginaient que si l'on parvenait à de tels résultats, les craintes des citoyens diminueraient.

On progressa beaucoup durant cette transition. Les chefs de la police, ainsi que les experts, mirent l'accent sur la fonction de lutte contre le crime, dans leurs orientations, dans l'allocation des ressources budgétaires et la répartition des personnels. À la suite de ces changements, il est possible que la police soit en effet devenue plus efficace contre le crime (tout en restant, sans doute, consciente de ses responsabilités vis-

à-vis de l'ordre public). Cependant, on a oublié ce lien, si évident aux yeux des générations précédentes, qui existe entre maintien de l'ordre et prévention de la criminalité.

Ce lien est du même ordre que l'effet « vitres cassées ». Un citoyen qui a peur de l'ivrogne et de son odeur, qui s'effraie à la vue d'un adolescent tapageur et craint le mendiant importun, ne se contente pas d'exprimer son dégoût face à des comportements inconvenants ; il exprime également par là la sagesse populaire, somme toute exacte, qui veut que la délinquance grave prospère sur l'impuissance à maîtriser les comportements déviants. Dans ses effets, le mendiant laissé à lui-même est comparable à la première vitre cassée : c'est ainsi que les agresseurs et autres voleurs, qu'ils soient occasionnels ou professionnels, sont persuadés qu'ils réduisent les chances d'être pris, ou simplement identifiés, en opérant dans des rues où les victimes potentielles sont d'avance intimidées par une ambiance préexistante. Puisque le voisinage ne sait pas empêcher qu'un mendiant ennuie le passant, le voleur a toutes les raisons de croire que personne n'ira appeler la police pour identifier un agresseur potentiel, ou que nul ne s'interposera en cas d'agression effective.

LES VERTUS DE LA PATROUILLE PÉDESTRE

Certains responsables de la police admettent le bien-fondé de ce processus, mais rétorquent que les policiers motorisés sont tout aussi efficaces que ceux qui patrouillent à pied. Nous n'en sommes pas si sûrs. En théorie, les premiers comme les seconds peuvent se livrer à la même surveillance et parler avec autant de gens. Pourtant, la réalité des contacts entre les citoyens et la police est profondément altérée par l'automobile. En effet, le policier à pied ne peut éviter les gens de la rue. Si on l'approche, son uniforme et sa personnalité représentent ses seules ressources pour dominer le cours des événements. Et, il ne peut jamais savoir ce qui va survenir : demande de renseignements, appel à l'aide, dénonciation irritée, remarque ironique, galimatias incompréhensible, geste menaçant, etc. En revanche, il est probable qu'en voiture, le policier se contentera de baisser la vitre pour s'entretenir avec les gens de la rue. La porte et la vitre sont une barrière pour la personne qui s'approche. Certains policiers vont en profiter, peut-être inconsciemment, pour manifester en voiture un comportement différent de celui qu'ils auraient à pied.

Nous avons constaté ce phénomène à de nombreuses reprises : la voiture de police s'arrête à un carrefour où est rassemblé un groupe d'adolescents. La vitre descend, l'agent dévisage les jeunes. Ils le dévisagent en retour. L'agent s'adresse à l'un d'eux : « Viens par ici. » Le garçon s'approche, l'allure décontractée, faisant ainsi sentir à ses amis que l'autorité ne l'impressionne pas. « Comment tu t'appelles ? – Chuck. – Chuck comment ? – Chuck JONES. – Qu'est-ce que tu fais là, Chuck ? – Rien. – Qui est ton contrôleur judiciaire (*parole officer*) ? – J'en ai pas.

– T'es sûr de ça ? – Ouais. – Marche à l'ombre, Chuckie. » Pendant ce temps, les autres garçons rigolent en échangeant des commentaires entre eux, probablement aux dépens du policier. Celui-ci les fixe plus durement. Il ne peut connaître avec certitude la teneur de leurs propos, pas plus qu'il ne peut s'en mêler, démontrer son sens de la répartie et donc prouver qu'on n'a pas le droit de « se foutre de sa gueule ». Dans l'histoire, l'agent n'a quasiment rien appris. Quant aux garçons, ils ont décidé une fois pour toutes que le policier est une force étrangère que l'on peut mépriser et même narguer.

L'expérience nous montre que la plupart des gens apprécient le fait de parler à un policier. De tels échanges donnent un sentiment d'importance, fournissent le point de départ de petits potins et permettent de faire part de sujets de préoccupation (ce faisant, on y trouve l'impression d'avoir « fait quelque chose »). On approche plus facilement une personne circulant à pied, on lui parle plus volontiers que si elle se trouve en voiture. En outre, il est plus aisés de garder l'anonymat en prenant à part un policier. Imaginons que vous vouliez fournir un tuyau du genre « X vole des sacs à main, Y m'a proposé une télé volée... ». Il est probable que la personne en question vit à proximité. Faire le chemin jusqu'au véhicule de police et se pencher à la fenêtre, c'est signaler à la cantonade que vous êtes un « donneur. »

L'essence même du rôle de la police dans le maintien de l'ordre réside dans le renforcement des mécanismes d'auto-contrôle de la collectivité. À moins d'engager des moyens énormes, la police ne peut fournir de substitut à ce mode de contrôle informel. D'un autre côté, pour renforcer ces défenses naturelles, la police doit s'adapter à elles.

Nous atteignons là le cœur du problème. L'activité de la police doit-elle être largement conditionnée par les normes des quartiers où elle opère, plutôt que par les lois de l'État ? Durant les deux dernières décennies, le passage d'un rôle de maintien de l'ordre à un rôle d'application de la loi s'est traduit, à la suite des plaintes des médias, par la mise en place de restrictions juridiques, imposées par des décisions de justice et des décisions politiques. Il en est résulté que les fonctions de maintien de l'ordre sont aujourd'hui gouvernées par des règles originellement destinées à contrôler les relations de la police avec les criminels. Il s'agit là d'un développement entièrement nouveau. Durant des siècles, la fonction de surveillance de la police a été essentiellement évaluée, non sur la base du respect des procédures applicables, mais sur l'efficacité à atteindre un objectif donné. Cet objectif était l'ordre, terme intrinsèquement ambigu, mais était éminemment reconnaissable pour les membres d'une collectivité. Les moyens employés pour faire régner l'ordre étaient les mêmes que ceux qu'aurait employés un quartier donné si ses habitants s'étaient avérés suffisamment déterminés et courageux. Identifier et appréhender les criminels, à l'inverse, était un moyen et non une fin en soi; la décision de justice était le résultat attendu de ce mode de maintien de

l'ordre. Même si les différents États américains se distinguaient par des réglementations plus ou moins rigoureuses, la police était *a priori* supposée respecter celles-ci. On tenait toujours pour acquis que le processus menant à l'arrestation du délinquant impliquait le respect des droits individuels et il était inacceptable qu'un policier viole ceux-ci, car alors il se serait comporté en juge et en jury, rôles qui n'étaient pas de son ressort. Le degré de culpabilité ou d'innocence devait être déterminé à l'aune de normes universelles, suivant les procédures spécialement désignées à cet effet.

Aucun juge, ni jury ne voit habituellement comparaître des personnes impliquées dans une discussion quant au niveau d'ordre souhaitable dans un quartier. Ceci est vrai non seulement parce que la plupart des cas de ce type sont traités informellement sur les lieux, mais aussi parce qu'il n'existe aucune norme universelle pour apaiser un tel différend. Un juge ne saura donc en un tel cas être plus juste ou plus efficace qu'un policier. Jusqu'à récemment, dans de nombreux États – et c'est encore le cas dans quelques régions – la police pouvait effectuer des arrestations pour des motifs du genre « individu suspect », « vagabondage » ou « ivresse sur la voie publique » – toutes accusations dénuées de signification légale solide. Or, si de telles charges existent, ce n'est pas que la société donne mission aux tribunaux de réprimer le vagabondage ou l'ivrognerie, mais bien qu'elle veut fournir aux policiers des outils juridiques leur permettant d'expulser les indésirables de tel ou tel quartier, lorsque tous les efforts informels pour faire régner l'ordre ont échoué.

Si l'on s'en tient, pour qualifier les activités de police, à la définition « d'application de règles universelles dans des situations spécifiques », on en vient à se demander ce qui définit un « indésirable » et pourquoi on devrait « criminaliser » le vagabondage ou l'ivrognerie.

Un louable désir de justice nous conduit à nous demander s'il est juste de permettre que la police déloge les personnes indésirables sur la seule base de normes vagues ou locales. Sous l'effet d'un utilitarisme croissant, nous nous demandons si un comportement qui ne « blesse » qui-conque doit être considéré comme illégal. De nombreux observateurs sont réticents à l'idée que l'on laisse librement les policiers remplir les fonctions que souhaitent leur voir jouer toutes les communautés locales. « Décriminaliser » les comportements déviants qui « ne font de mal à personne » – et donc supprimer la dernière sanction dont disposent encore les policiers pour faire régner l'ordre – serait, à notre avis, une erreur. Arrêter un ivrogne ou un vagabond qui n'a blessé personne en particulier peut paraître injuste (et l'est dans un sens), mais rester les bras croisés devant une bande d'ivrognes ou une centaine de vagabonds peut mener à la destruction de tout un quartier. Telle règle, qui semble sensée dans un cas particulier, n'a plus aucun sens si elle devient universelle et applicable à tous les cas. On oublierait, ce faisant, le lien qui existe entre la première vitre cassée et les suivantes. Les problèmes que

pose la présence d'ivrognes ou de malades mentaux pourraient certes être traités par des organismes autres que la police, mais dans la plupart des villes les choses ne se passent pas ainsi.

POLICE ET COMMUNAUTÉS LOCALES

On peut s'accorder sur le fait que tel comportement rend certains individus plus indésirables que d'autres. Mais comment s'assurer que la distinction entre ce qui est désirable et ce qui ne l'est pas ne se fait pas sur la base de l'âge, la couleur de peau, l'origine ethnique ou même d'innocentes manies ? Comment garantir que la police ne deviendra pas l'outil de préjugés locaux ?

Nous n'avons aucune réponse satisfaisante à fournir à cette question cruciale – et nous ne sommes pas même certains qu'une telle réponse existe. Le seul garde-fou en ce domaine est l'espoir que la sélection, la formation et le contrôle des policiers leur inculquent une idée claire des limites de l'autorité discrétionnaire qu'ils possèdent. Limites que l'on peut *grosso modo* décrire ainsi : la police existe pour réguler les comportements, non pour assurer la pureté raciale ou ethnique d'un secteur.

Prenons le cas de l'un des plus gros ensembles d'habitat social du pays, le Robert Taylor Holmes à Chicago qui abrite 20 000 personnes, toutes de race noire, et s'étend sur 4 km², le long de South State Street. Peu après la construction de la cité, en 1962, les relations entre les habitants et les policiers se dégradèrent gravement. Les premiers trouvaient que la police était insensible et brutale; les seconds se plaignaient d'être l'objet d'agressions injustifiées. Certains policiers de Chicago se souviennent encore de l'époque où ils avaient peur de se rendre à Holmes.

Aujourd'hui, l'atmosphère a changé. Les relations police-citoyen se sont améliorées. Il n'y a pas si longtemps, un jeune s'est enfui avec un portemonnaie volé. Plusieurs jeunes qui avaient vu le voleur sont allés d'eux-mêmes livrer ses nom et adresse à la police, ceci au vu et au su de leurs amis et voisins. Des problèmes persistent malgré tout, notamment la présence de bandes de jeunes terrorisant les résidents, qui recrutent leurs membres dans la cité. Les gens attendent de la police qu'elle agisse et la police est fermement décidée à le faire.

Mais que faire ? Les policiers peuvent évidemment arrêter un membre de la bande lorsque celui-ci enfreint la loi, mais la bande peut agir, recruter et se réunir sans enfreindre la loi. De plus, seule une part infime des délits commis par une telle bande pourra se solder par une arrestation – d'où le fait que, si l'arrestation est le seul moyen dont dispose la police, les craintes des habitants ne connaîtront pas d'apaisement. Les forces de l'ordre se sentiront impuissantes et les habitants croiront de nouveau que « la police ne fait rien. » L'action qui est entreprise par la police consiste en fait à chasser les membres avérés de bandes hors de la cité. Pour reprendre les termes d'un agent, « nous les mettons dehors à

grands coups de pieds aux fesses ». Les résidents de Holmes en sont parfaitement conscients et approuvent la chose. L'alliance tacite entre citoyens et police est renforcée par la conviction des policiers que les flics et les voyous sont les deux pouvoirs concurrents dans le secteur et que ce ne sont pas les voyous qui vont gagner.

Toutes ces choses sont difficilement conciliables avec des notions telles que « procédure légale » et « juste traitement du prévenu ». Comment la police peut-elle renforcer les mécanismes de contrôle informels au sein d'une collectivité donnée, afin de réduire le sentiment d'insécurité dans les lieux fréquentés par le public ?

Faire respecter la loi n'est pas une réponse en soi. Une bande peut parfaitement affaiblir, ou même détruire, un quartier par sa seule attitude menaçante sans enfreindre la loi pour autant.

S'il est difficile de réfléchir à de tels sujets, ce n'est pas seulement parce que leurs implications éthiques et légales sont complexes; c'est aussi parce que l'on s'est habitué à penser la loi en des termes essentiellement individualistes. La loi définit mes droits, punit son comportement et est appliquée par ce policier à cause de cette menace. À raisonner de cette manière, nous tenons pour acquis que ce qui est bon pour l'individu est bon pour la société; et que ce qui n'a pas d'importance quand cela arrive à une seule personne, n'importe pas plus lorsque cela arrive à plusieurs. On peut admettre ces affirmations dans la majorité des cas. Mais dans les cas où un comportement tolérable pour un individu ne l'est plus pour le groupe, la réaction des autres – peur, retrait, fuite – peut rendre les choses bien pires pour tout le monde, à commencer par celui qui s'était d'abord déclaré indifférent.

Les habitants des petites communes se disent plus souvent satisfaits de leur police que ceux de quartiers similaires au sein des grandes villes, peut-être en raison de leur plus grande sensibilité aux besoins collectifs – et non individuels. Elinor OSTROM et ses collègues de l'université de l'Indiana ont comparé la perception qu'avaient des services de police deux villes pauvres, majoritairement noires, de l'Illinois (Phoenix et East Chicago Heights) et celle de trois arrondissements de niveau comparable, entièrement noirs, dans la ville de Chicago. Le taux de victimisation et la qualité des relations entre la police et la collectivité étaient à peu près identiques. Mais les habitants vivant en « villages » étaient beaucoup plus enclins que les résidents de Chicago à affirmer qu'ils ne restaient pas chez eux par peur des agressions, à dire que la police avait « le droit d'entreprendre toutes les actions nécessaires à la résolution des problèmes » et à admettre que « la police répond aux besoins du citoyen moyen ».

On peut penser que les habitants et la police des petites communautés se considèrent engagés dans un effort concerté pour maintenir un certain niveau de vie sociale, tandis que ceux de la grande ville se voient comme de simples demandeurs/fournisseurs de services spécifiques sur des bases individuelles.

POLICE COMMUNAUTAIRE OU SÉCURITÉ PRIVÉE

Dans ces conditions, comment un responsable de la police doit-il déployer ses trop maigres effectifs ? Première réponse : personne ne le sait avec certitude et l'attitude la plus prudente consisterait à tenter de nouvelles variations sur l'expérience de Newark afin de déterminer plus précisément ce qui peut fonctionner dans quel type de secteur. La seconde réponse prend elle aussi la forme d'une esquive : de nombreux aspects du maintien de l'ordre peuvent certainement être mieux traités avec une intervention minimale de la police. Un centre commercial très actif et une banlieue calme et bien entretenue peuvent pratiquement se passer de toute présence policière ostensible. Dans les deux cas, le ratio gens respectables/gens louche est habituellement si élevé que le contrôle social s'exerce de lui-même.

L'action des habitants, sans implication policière substantielle, peut également se révéler suffisante dans les zones menacées par des éléments perturbateurs. Que les adolescents qui aiment traîner à tel endroit rencontrent des adultes voulant eux aussi faire usage des lieux et il y a fort à parier que les deux groupes s'accorderont sur une série de modalités (combien de personnes peuvent s'y rassembler, à quelle heure et comment).

Lorsque aucun point de convergence n'est possible, les rondes d'habitants peuvent représenter une riposte suffisante.

Il y a en effet aux États-Unis deux traditions d'implication des communautés locales dans le processus de maintien de l'ordre. La première, celle des « gardiens de la communauté », remonte aux débuts de la colonisation du Nouveau monde. Jusqu'au XIX^e siècle, les patrouilles destinées à veiller au bon ordre des communautés locales étaient composées, non de policiers, mais de volontaires. Ceux-ci ne s'arrogeaient généralement pas le droit d'appliquer la loi ; ils ne punissaient personne et ne faisaient aucun usage de la force. Leur simple présence dissuadait le désordre, ou alertait la communauté sur les désordres impossibles à empêcher. On compte aujourd'hui aux États-Unis des centaines d'exemples de ce type. Le plus connu est sans aucun doute celui des *Guardian Angels*, ce groupe de jeunes gens sans armes, portant des tee-shirts et des bérets distinctifs, qui s'est fait connaître du grand public en patrouillant dans les couloirs du métro de New York et prétend aujourd'hui compter des émules dans plus de trente villes américaines. Nous ne possédons malheureusement que peu de données sur l'impact qu'ont de tels groupes sur la délinquance. Il est cependant indéniable que les habitants trouvent leur présence rassurante et que ces jeunes contribuent ainsi à assurer un sentiment d'ordre et de respect des autres.

La seconde tradition est celle de l'autodéfense. Très peu répandue dans les communes de l'Est du pays, on la trouvait essentiellement dans ces villes-frontière des nouveaux territoires qui échappaient à toute juridiction. On a dénombré jusqu'à 350 de ces groupes de « miliciens ». Leur

caractéristique essentielle était que leurs membres s'arrogeaient le droit d'appliquer la loi et faisaient office de juge, de jury, et parfois même de bourreau. De nos jours, de par sa rareté, le mouvement d'autodéfense est considéré comme suspect, malgré la crainte que les vieilles villes ne deviennent de nouvelles « frontières urbaines »⁽³⁾. Mais, dans certaines communes, les groupes de surveillance n'ont pas été loin de franchir les limites. Un cas ambigu, rapporté par le *Wall Street Journal*, mettait en cause une patrouille privée dans le quartier de Silver Lake à Belleville, dans le New Jersey. L'un de ses responsables déclara aux journalistes : « Nous recherchons les étrangers. Si un groupe d'adolescents extérieurs au quartier y pénètre, nous leur demandons ce qu'ils ont à faire là. S'ils disent se rendre chez Madame Untel, très bien, nous les laissons passer. Mais on les suit alors pour s'assurer qu'ils vont bien voir cette Madame Untel ».

Bien que l'action des citoyens soit importante, la police reste l'élément-clé du processus du maintien de l'ordre. D'une part, de nombreuses communautés, à l'instar du Robert Taylor Holmes, ne peuvent assurer cette fonction elles-mêmes. D'autre part, aucun citoyen, même dans un quartier organisé, ne peut ressentir le sentiment de responsabilité que confère le port d'un insigne. De nombreux psychologues ont étudié les raisons pour lesquelles on ne se porte pas au secours d'une personne agressée. Les raisons mises à jour ne relèvent pas de « l'apathie » ou de « l'égoïsme », mais au contraire de l'absence de raison crédible assignant une responsabilité à l'individu. Paradoxalement, il est plus facile de se soustraire à ses responsabilités au milieu d'un groupe. Dans la rue et les lieux publics, il y aura probablement de nombreuses personnes autour de vous, ce qui réduit les chances pour qu'une personne seule intervienne en tant que mandataire de la collectivité. À l'inverse, l'uniforme du policier le singularise comme une personne qui doit accepter cette responsabilité si on le lui demande.

GÉRER DES RESSOURCES LIMITÉES

Pourtant, la police américaine perd des hommes au lieu d'en recruter. Plusieurs villes ont subi des coupes sombres dans le nombre de policiers disponibles et il est probable que ces réductions d'effectifs ne s'inverseront pas dans un avenir proche. En conséquence, chaque service doit être très prudent dans les affectations de policiers. Certains quartiers sont si démoralisés, si frappés par le crime, que la patrouille pédestre y reste sans effet; avec des ressources réduites, ce que la police peut faire de mieux est de répondre aux appels de personnes réclamant une intervention. D'autres secteurs sont si stables, à l'inverse, que toute patrouille

(3) Le terme de frontière fait ici référence à la zone de « non-droit » qu'était l'Ouest sauvage américain.

à pied s'y révèle inutile. Le point décisif consiste à identifier les quartiers sur le point de basculer, ceux où l'ordre public est en voie de détérioration, mais peut encore être rétabli. Les rues sont fréquentées, mais les gens y ont peur. Les vitres risquent à tout instant d'être brisées, et il faut les réparer rapidement si l'on veut éviter qu'elles ne subissent toutes le même sort.

La plupart des services de police ne détiennent pas les moyens indispensables pour identifier systématiquement ces secteurs et y affecter des policiers. Les affectations sont généralement fonction des taux de criminalité. Elles peuvent également dépendre du taux d'appel des habitants. Pour répartir rationnellement les patrouilles, le service concerné doit étudier ses secteurs et décider, sur la base d'informations de première main, à quel endroit un policier supplémentaire fera la différence, en contribuant au sentiment de sécurité.

Dans plusieurs grands ensembles américains, on tente aujourd'hui de faire face aux effectifs limités de la police. Les associations de propriétaires engagent des policiers pour patrouiller dans leurs immeubles en dehors de leurs heures de service. Le coût de telles opérations n'est pas très élevé, le policier apprécie cette source de revenus complémentaire et les résidents se sentent plus en sûreté. Prendre des dispositions de ce type est sans doute plus efficace qu'engager des vigiles privés. L'expérience de Newark nous aide à comprendre pourquoi. Par sa présence, un agent de sécurité privé peut dissuader le crime ou les comportements agressifs. Il peut également se porter au secours des personnes qui appellent à l'aide. Mais, il se peut qu'il n'intervienne pas, c'est-à-dire qu'il ne contrôle ni ne chasse ceux qui défient les règles de la communauté. Le fait d'être un policier – « un vrai flic » – semble donner la confiance, le sens du devoir et l'aura d'autorité nécessaires dans l'accomplissement de cette tâche difficile.

On peut également encourager les policiers à se rendre sur leur lieu de patrouille en empruntant les transports publics pour que, une fois dans le bus ou dans la rame de métro, ils fassent appliquer les règles sur le tabac, l'alcool et les comportements générateurs de désordre. Nul besoin d'aller au-delà d'une simple expulsion (l'infraction, après tout, ne relève pas de celles qui intéressent les enquêteurs ou les juges). Faire respecter les règles dans les bus – action menée certes au hasard, mais sans faiblesse – pourrait peut-être aboutir au niveau de civilité que nous tenons pour acquis dans les avions.

L'exigence la plus importante reste de considérer comme vital le fait de maintenir l'ordre dans les situations précaires. La police n'ignore pas qu'il s'agit là de l'une de ses fonctions et est justement convaincue que celle-ci ne doit pas empiéter sur ses rôles d'enquête et de réponse aux appels des gens. Pourtant, l'inquiétude du public à l'égard des violences criminelles graves l'a peut-être encouragée à supposer qu'elle serait exclusivement jugée sur sa capacité à combattre le crime. Tant que cette

attitude perdurera, les responsables administratifs de la police continueront de concentrer les personnels dans les zones de forte criminalité (même si celles-ci ne sont pas les plus vulnérables à l'invasion criminelle) et à axer leur formation sur les règles légales et la manière d'appréhender les criminels (et non sur la gestion de la rue). Ils s'associeront avec toujours autant de hâte aux campagnes visant à décriminaliser les comportements réputés « non dangereux ».

Ce qui importe par dessus tout, c'est de revenir à la notion si longtemps délaissée d'une police qui doit protéger la communauté autant que les individus. Les chiffres et les études dont nous disposons sur la délinquance ne mesurent que les préjudices individuels, non les dommages subis par les communautés. Tout comme les médecins reconnaissent aujourd'hui la primauté de la prévention de la maladie sur son traitement, la police – et plus généralement chacun d'entre nous – devrait reconnaître l'importance de préserver des quartiers sans vitres cassées.

CHRONIQUE ÉTRANGÈRE

SÉCURITÉ INTÉRIEURE ET LUTTE ANTI-SUBVERSIVE EN CORÉE DU SUD

Éric Seizelet

Chargé de recherche au CNRS

Institut de recherches comparatives sur les institutions et le droit (IRCID)

Depuis 1948, la Corée du Sud — afin de lutter contre la subversion et la menace communiste du Nord — s'est dotée d'un système très strict de contrôle de la sécurité intérieure.

La démocratisation du régime depuis 1987 et les changements intervenus dans l'environnement international ont relancé les discussions sur le maintien de la loi sur la sécurité nationale. Aujourd'hui, un équilibre précaire semble s'être instauré entre l'approfondissement de la démocratie au Sud et le risque toujours présent de déstabilisation régionale lié aux difficultés du dialogue intercoréen.

Le 15 août 1948, la Corée du Sud proclame son indépendance. Le 1^{er} décembre de la même année est promulguée la Loi sur la sécurité nationale (LSN) (*Kukka poanpop*). Entre ces deux dates se noue le drame de la péninsule toute entière : d'une part, la partition entre le Nord communiste et le Sud sous protection occidentale, faisant du 38^e parallèle l'un des points majeurs de confrontation entre l'Est et l'Ouest; et, d'autre part, la succession à Séoul de régimes présidentiels forts s'appuyant fonctionnellement sur les pouvoirs d'exception du chef de l'État et encadrés, sur le plan organique, par d'imposants services de sécurité, devenus par la suite tout autant un instrument de répression entre les mains de l'exécutif que de lutte contre la subversion. Une dérive facilitée par la situation géopolitique particulière de la Corée du Sud, où l'hypertrrophie des préoccupations sécuritaires conduisit à faire de la lutte contre l'ennemi intérieur l'instrument privilégié d'*endiguement* de la menace communiste aux frontières.

UNE CONCEPTION EXTENSIVE DE LA SÉCURITÉ INTÉRIEURE

Le système de protection de la sécurité de l'État – outre le code pénal de 1963 et la loi précitée – a été complété, au fil des années, par la loi anti-communiste du 4 juillet 1961 – intégrée en décembre 1980 dans la LSN – et la loi sur la sécurité publique du 16 juillet 1975. Mais, en réalité, c'est la LSN qui en a constitué l'épine dorsale. Regroupant toute une série de mesures ponctuelles déjà prises par l'administration militaire américaine et le président Syngman RHEE, elle a été révisée en 1980. Elle se proposait d'incriminer les agissements des « organisations anti-étatiques » (*Hankukka danch'e*), définies comme des mouvements qui tendent à « l'usurpation du gouvernement du pays ou à l'insurrection contre l'État », ou « dont le fonctionnement est aligné sur celui des groupes communistes ». Cela inclut la constitution d'organisations anti-étatiques (passible de la peine de mort ou des travaux forcés à perpétuité pour les dirigeants, meneurs et instigateurs); les actes de trahison, d'espionnage et de sabotage perpétrés ou suggérés par elles; l'infiltration en direction ou depuis des zones sous contrôle desdites organisations; la collusion avec elles; l'apologie d'activités anti-étatiques; la non-dénunciation d'informations subversives, etc.

Dès 1949, soit un an après sa publication, 118 621 personnes furent arrêtées au titre de la LSN. En fait, la définition et la qualification juridiques des activités anti-étatiques étaient tellement larges qu'elles permirent aux gouvernements sud-coréens successifs de museler l'opposition et de soumettre les libertés publiques – pourtant formellement garanties par les lois fondamentales – à des limitations exorbitantes du droit commun. La Cour suprême se livra d'ailleurs à une interprétation extensive de la LSN, afin de débusquer le moindre comportement subversif. Brûler le drapeau américain; soutenir que la guerre de Corée fut provoquée par des manœuvres russe-américaines; utiliser à des fins de propagande des passages « séditieux » d'ouvrages même non censurés; publier des poèmes ou des romans de « nature à exciter le sentiment anti-américain » et la « conscience de classe »; écouter la radio nord-coréenne; détenir des ouvrages marxistes; posséder des timbres nord-coréens sur lesquels figurent des slogans communistes : tous ces éléments constituaient autant d'actes répréhensibles. Bien plus, la plupart des condamnés au titre de la LSN se retrouvèrent exclus des mesures d'amnistie prises, périodiquement, par les pouvoirs publics en faveur des prisonniers politiques. Ces derniers n'étaient pas certains d'être libérés à l'issue de leur peine. Le ministère de la Justice pouvait, en effet, les maintenir en détention, en observation ou en résidence surveillée à titre préventif, pour une durée de deux ans reconductible s'ils ne satisfaisaient pas aux critères « d'abjuration » et de « conversion » indiquant qu'ils ne constituaient plus à l'avenir une menace contre la sécurité de l'État.

La démocratisation des institutions, liée à l'avènement de la Quatrième République en 1988, devait relancer les discussions autour de la LSN. Fin janvier 1988, le Comité pour la promotion de la démocratie et de la réconciliation nationale – mis en place par le nouveau président élu, Roh TAE-WOO –, avait recommandé, entre autres mesures, une modification de la LSN afin de la mettre en accord avec les nouveaux principes démocratiques. Toutefois, le nombre des arrestations pour violations de la LSN, après avoir décrû en 1988, se retrouva à nouveau sur une pente ascendante en 1990 : 219 contre 131 selon les chiffres officiels rendus publics en janvier 1990 par le procureur général, Kim Ki-CHON. En avril 1990 cependant, s'amorce un changement d'attitude du pouvoir judiciaire, en liaison avec la décision du Tribunal constitutionnel dans l'Affaire Chang TAE-HYON, qui se prononce en faveur d'une interprétation plus rigoureuse de la LSN : ainsi la diffusion, par des syndicalistes de la firme Daewoo, d'écrits ou de tracts favorables à la Corée du Nord n'était-elle pas constitutive du crime d'apologie d'organisation anti-étatique, dès lors qu'elle ne s'accompagnait pas d'activités visant « à mettre en danger la sécurité et l'existence de l'État » ou à « subvertir l'ordre libéral et démocratique ». Le Tribunal constitutionnel semble avoir été ainsi partagé entre le désir de conserver dans l'arsenal répressif à la disposition des pouvoirs publics, un outil « performant » de lutte contre la subversion, tout en évitant que l'usage n'en soit détourné par des pratiques contraires à l'État de droit, du fait de l'ambiguïté de la loi.

LA RÉVISION DE LA LOI SUR LA SÉCURITÉ NATIONALE : UN ENJEU HAUTEMENT POLITIQUE

Si la classe politique sud-coréenne s'est accordée très tôt sur le principe d'une révision de la LSN – réclamée de longue date par la dissidence étudiante et religieuse –, il n'y a pas eu en revanche de consensus sur le contenu et la portée exacte des réformes.

Pour les uns, la LSN devrait être abrogée ou, à tout le moins, profondément remaniée. En effet, en premier lieu, Séoul, dans le cadre de sa *Nordpolitik*, a normalisé ses relations avec l'ensemble des pays de l'Est, jusqu'à la Chine populaire. La dissolution de l'ancien bloc communiste et, d'une manière plus générale, l'évolution de l'environnement international ont très largement rendu obsolètes nombre de dispositions de cette loi, pur produit de la guerre froide.

En second lieu, depuis la déclaration présidentielle du 7 juillet 1988, Séoul s'est engagé officiellement sur la voie du dialogue avec Pyongyang en vue d'une normalisation des relations entre les deux pays, prélude à une éventuelle réunification des deux Corée. Il n'y a donc plus lieu de maintenir en l'état un dispositif législatif qui range la Corée du Nord au nombre des groupes et organisations anti-étatiques.

En troisième lieu, la Corée du Sud, en adhérant en 1990 au Pacte international relatif aux droits civils et politiques, a manifesté son intention

d'aligner ses institutions sur la législation internationale des droits de l'homme. En conséquence, la LSN, en tant que loi d'exception, n'est plus compatible avec les standards ainsi énoncés : sa dangerosité sur le plan des libertés est avérée et son utilité est contestable, puisque les objectifs de sécurité peuvent être atteints par le code pénal ou le code de sécurité militaire.

Pour la majorité en revanche, le maintien de la LSN – certes amendée pour tenir compte de la nouvelle donne des relations internationales – se justifie d'abord par la fragilité du dialogue inter-coréen. La Corée du Nord n'a pas encore vraiment renoncé à déstabiliser le Sud; sa posture militaire, le long de la zone démilitarisée, est toujours offensive et son insistance à réclamer le démantèlement de la LSN n'en est que plus suspecte. Les supputations qui entourent la réalité du programme nucléaire de Pyongyang constituent un facteur supplémentaire de tension, aggravé par les incertitudes qui pèsent sur l'avenir du régime nordiste après le départ, ou le décès, du président Kim IL-SUNG. Par ailleurs, il existe toujours au Sud des noyaux durs isolés de dissidents et de révolutionnaires, plus ou moins infiltrés par le Nord, qui utilisent le thème populaire de la réunification nationale à des fins de propagande et d'agitation. En conséquence, faute d'évolution significative dans l'attitude aggressive du Nord, rien ne justifie que les impératifs élémentaires de la sécurité de l'État soient sacrifiés à la recherche assidue d'un dialogue constructif avec Pyongyang et que soient levées les restrictions qui pèsent sur les contacts avec le Nord.

La 154^e session extraordinaire du Parlement sud-coréen, qui s'est ouverte le 19 avril 1991, n'a pu rapprocher les points de vue entre le Parti démocrate-libéral (PDL) au pouvoir et la Nouvelle union pour la démocratie (NUP) conduite par le chef de l'opposition, Kim DAE-JUNG. Les deux formations n'ayant pu se mettre d'accord sur le statut à donner à la Corée du Nord, le gouvernement se résolut à faire passer en force au Parlement, en mai 1991, son projet de modification de la LSN. Cela se traduisit par :

- l'introduction d'une nouvelle disposition prohibant « toute application impropre entravant d'une manière déraisonnable les droits fondamentaux des citoyens »;
- l'évolution de la qualification d'organisation anti-étatique, liée désormais à l'« identification d'une structure de commandement et de contrôle »;
- la suppression de la référence au caractère anti-étatique des groupes et organisations communistes;
- le maintien du crime d'apologie d'organisation anti-étatique, mais sous la condition de l'intention consciente de « mettre en péril la sécurité nationale ou l'ordre démocratique de base de la nation »;
- la restriction du champ d'application du crime de non-dénonciation et allégement des sanctions pénales pour les proches;

- la suppression du caractère automatique de la suspension des droits civiques pour les personnes condamnées en vertu de la LSN;
- la redéfinition légale du crime d'espionnage et de la notion de secret d'État.

L'adoption unilatérale de ce projet s'accompagna de mesures de clémence en faveur de 258 personnes poursuivies ou condamnées pour atteinte à la sécurité intérieure de l'État.

LES PERSPECTIVES D'AVENIR DE LA LSN

Faut-il aller plus loin? Les amendements qui ont été apportés marquent surtout le souci du gouvernement de réactualiser le contenu de la loi, tout en tenant compte de l'évolution récente de la jurisprudence constitutionnelle, mais sans véritablement en modifier l'économie. La LSN demeure investie d'une charge symbolique intense dans la mesure où elle est au cœur de fractures idéologiques et politiques successives que la transition pacifique vers la démocratie en 1987 n'a pas encore réduites. Sans doute, le gouvernement peut-il faire valoir, à bon droit, que la LSN est indispensable à une approche maîtrisée et modulée de la question de la réunification; du moins tant que la menace de la Corée du Nord n'a pas disparu et que le carcan répressif des « crimes anti-étatiques » (*Hankukka pomchoe*) y est maintenu. Mais l'opposition est décidée également à soutenir que les amendements « cosmétiques » de mai 1991 ne changeront guère les pratiques des services de sécurité.

Pourtant, le débat est moins figé qu'il n'y paraît : les projets actuels de restructuration de l'Agence de planification de la sécurité nationale (APSN) et du Commandement de la sécurité militaire (CSM) pourraient contribuer – au moins dans un premier stade – à contourner l'obstacle de la LSN et à instaurer un nouvel équilibre entre le respect des libertés et les impératifs de sécurité.

L'accord intervenu le 28 septembre 1992 entre Kim DAE-JUNG, Kim YOUNG-SAM et Chun Ju-YUNG (chefs des principaux partis représentés à l'époque au Parlement monocaméral) sur la « démocratisation » des statuts de l'APSN, puis l'élection de Kim YOUNG-SAM à la présidence en décembre, devraient permettre une reprise en main de ces organes, en réorientant leurs activités sur le renseignement à l'étranger et en approfondissant le contrôle de la représentation nationale. Des réformes dont le contenu concret et la mise en œuvre peuvent encore diviser les milieux politiques. Ces divisions dépendront, également, du nouveau rapport de forces que la nouvelle administration entend instaurer entre civils et militaires.

ACTUALITÉS

REGARDS INSTITUTIONNELS⁽¹⁾

(21 juillet – 1^{er} octobre 1993)

Béatrice Fournier-Mickiewicz

Responsable du centre de documentation de l'INHESI

Au cours de la période 21 juillet – 1^{er} octobre, quatre lois importantes ont été promulguées après avoir, pour certaines d'entre-elles, été l'objet d'une censure partielle du Conseil constitutionnel.

Par ailleurs, divers décrets ont conduit à un réaménagement des structures du ministère de l'Intérieur.

La loi relative à la maîtrise de l'immigration

Le Conseil constitutionnel saisi, a donné son avis le 13 août 1993 en censurant 8 des 51 articles de cette loi votée. Il a réaffirmé, comme principe fondamental pour le législateur, le devoir de respecter les libertés et les droits fondamentaux de valeur constitutionnelle reconnus à tous ceux qui résident sur le territoire de la République. Se pose ici de façon cruciale le problème du droit d'asile pour lequel la décision du Conseil constitutionnel rend impossible l'application des accords de Schengen.

Le gouvernement a finalement adopté, en Conseil des ministres, un nouveau projet de loi le 22 septembre 1993, laissant de côté le problème du droit d'asile. Il a, cependant, repris quelques dispositions essentielles de la loi sur l'immigration que le Conseil constitutionnel avait censurées, en évitant, toutefois, les dispositions déclarées anticonstitutionnelles sur le texte précédent. Il s'agit :

- des dispositions concernant la reconduite à la frontière qui n'entraîne pas automatiquement l'interdiction du territoire;*
- de la rétention administrative qui peut être prolongée jusqu'à 10 jours dans la plupart des cas;*
- des mariages dits mixtes pour lesquels les couples pourront faire appel contre un refus de célébrer le mariage;*
- de la rétention judiciaire durant laquelle l'étranger pourra communiquer avec l'extérieur et faire appel.*

(1) Chaque trimestre, le lecteur trouvera dans cette rubrique un relevé, non exhaustif, des principaux documents institutionnels (lois, décrets, arrêtés, circulaires, travaux parlementaires, déclarations du gouvernement, etc.) concernant le champ de la sécurité intérieure.

En ce qui concerne le droit d'asile, le Conseil d'État – saisi par le Premier ministre le 7 septembre 1993 après la décision du Conseil constitutionnel – a rendu son avis le 23 septembre 1993 estimant que « seule une loi constitutionnelle pourrait dispenser la France » d'examiner les demandes d'asile rejetées par d'autres États signataires des accords de Schengen. Il est intéressant de remarquer, que si la révision de la Constitution se fait comme le propose le Conseil d'État, ce serait la première fois dans l'histoire de la V^e République qu'une décision du Conseil constitutionnel serait annulée par une révision de la Constitution.

La loi relative aux contrôles d'identité

La loi sur les contrôles d'identité, après avis du Conseil constitutionnel du 5 août 1993, crée une nouvelle modalité de contrôle de police judiciaire, élargit les conditions d'exercice des contrôles préventifs et tient compte des incidences de l'entrée en vigueur à venir de la convention d'application des accords de Schengen (on pourra ainsi contrôler dans le périmètre situé à moins de 20 km de la frontière et dans les ports, aéroports et gares ouverts au trafic international).

La loi réformant le droit de la nationalité

La loi sur la nationalité a pour l'essentiel été avalisée par le Conseil Constitutionnel le 20 juillet 1993, celui-ci annulant seulement certaines dispositions concernant des sanctions jugées « disproportionnées », liées à certaines condamnations pénales. La nouvelle loi allonge notamment le délai nécessaire pour délivrer la nationalité après mariage avec un Français et supprime la possibilité pour les parents étrangers de demander la nationalité pour leurs enfants mineurs nés en France. D'autre part, la loi reporte au 1^{er} janvier 1994 la mise en œuvre d'autres modifications comme l'obligation pour les enfants nés en France de parents étrangers de manifester leur volonté de devenir Français entre 16 et 21 ans pour pouvoir acquérir la nationalité française.

La loi portant réforme de la procédure pénale

La loi sur la réforme de la procédure pénale (après avis du Conseil Constitutionnel le 11 août 1993) introduit de nouvelles dispositions de garde à vue. L'avocat intervient à la vingtième heure et est indemnisé (l'entretien avec l'avocat est reporté à la trente-sixième heure pour certains types d'infractions). La personne en garde à vue a droit à un examen médical et peut avertir sa famille. La mise en détention appartient au juge d'instruction. En cas de contestation, la personne peut désormais déposer immédiatement un recours qui devra être examiné dans les trois jours par le Président de la chambre d'accusation (« référendum-liberté »). A l'issue de ces trois jours, le président de la chambre d'accusation pourra suspendre les effets du mandat de dépôt s'il lui

apparaît que la détention provisoire n'était, manifestement, pas nécessaire.

Dispositions d'ordre réglementaire

• La création de la DCSP et de la DDSP

Les deux décrets du 31 août 1993 créant d'une part, la Direction centrale de la sûreté publique (DCSP) et, d'autre part, les Directions départementales de la sécurité publique (DDSP) mettent fin à la politique de « départementalisation de la police nationale ».

Les directeurs départementaux de la sécurité publique sont simultanément les responsables des services de police urbaine. Ces nouveaux chefs de service seront chargés d'être les coordonnateurs et les conseillers des préfets afin de préparer et de mettre en œuvre les Plans départementaux de sécurité (PLS).

• Le Haut conseil de déontologie de la police nationale

Le décret du 19 septembre 1993 crée, quant à lui, un Haut conseil de déontologie de la police nationale (HCDPN). Il traduit la volonté des ministres successifs, bien que d'appartenance politique différente, de créer un organe de « contrôle professionnel » de la Police nationale.

Le Haut conseil de déontologie de la police nationale est créé quatre mois après la suppression du Conseil supérieur de l'activité de la police nationale (CSAPN) (7 mai 1993) qui n'a duré que trois mois (créé le 16 février 1993). Les deux organismes diffèrent notamment sur les deux points suivants. D'une part, le Haut conseil de déontologie donne son avis uniquement sur demande du ministre de l'Intérieur alors que le CSAPN pouvait être saisi par un public élargi (par exemple une association). D'autre part, le Haut conseil de déontologie remet son rapport annuel au ministre de l'Intérieur qui le transmet au Garde des Sceaux alors que le rapport annuel du CSAPN devait être rendu public après transmission au ministre de l'Intérieur et au Garde des Sceaux.

RÈGLEMENTATION

Contrôles d'identité

Loi n° 93-992 du 10 août 1993 relative aux contrôles et vérifications d'identité (JO Lois et Décrets, 11 août 1993, p. 11303)

Immigration

Loi n° 93-1027 du 24 août 1993 relative à la maîtrise de l'immigration et aux conditions d'entrée, d'accueil et de séjour des étrangers en France (JO Lois et Décrets, 29 août 1993, p. 12196).

Justice

Décret n° 93-955 du 26 juillet 1993 pris pour l'application de l'ordonnance n° 92-1150 du 12 octobre 1992 relative à *l'organisation judiciaire des territoires d'Outre-Mer* (JO Lois et Décrets, 28 juillet 1993, p. 10603).

Décret n° 93-1113 du 21 septembre 1993 relatif au *statut particulier du personnel de surveillance de l'administration pénitentiaire* (JO Lois et Décrets, 23 septembre 1993, p. 13220)

Nationalité

Loi n° 93-933 du 22 juillet 1993 réformant le *droit de la nationalité* (JO Lois et Décrets, 23 juillet 1993, p. 10342 et rectificatif JO Lois et Décrets, 25 août 1993, p. 11998).

Police

Décret n° 93-967 du 30 juillet 1993 relatif au *statut particulier des inspecteurs de la police nationale* (JO Lois et Décrets, 31 juillet 1993, p. 10778).

Décret n° 93-1030 du 31 août 1993 portant *réorganisation de la Direction générale de la police nationale* et modifiant le décret n° 85-1057 du 2 octobre 1985 relatif à l'organisation centrale du ministère de l'Intérieur (JO Lois et Décrets, 2 septembre 1993, p. 12338).

Décret n° 93-1031 du 31 août 1993 portant *création et organisation de directions départementales de la sécurité publique* (JO Lois et Décrets, 2 septembre 1993, p. 12338).

Décret n° 93-1081 du 9 septembre 1993 *instituant un Haut conseil de déontologie de la police nationale* (JO Lois et Décrets, 16 septembre 1993, p. 12921).

Décret n° 93-1122 du 20 septembre 1993 modifiant le décret n° 68-70 du 24 janvier 1968 *fixant les dispositions communes applicables aux fonctionnaires des services actifs de la police nationale* (JO Lois et Décrets, 28 septembre 1993, p. 13415)

Arrêté du 29 juin 1993 portant *création de l'École supérieure des inspecteurs de la police nationale de Toulouse* (JO Lois et Décrets, 27 juillet 1993, p. 10575)

Arrêté du 6 août 1993 *autorisant la création au ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire d'une base de données destinée à l'initialisation du Système d'information Schengen* (JO Lois et Décrets, 19 août 1993, p. 11764).

Arrêté du 16 août 1993, portant *rénovation de la formation initiale des gardiens de la paix de la police nationale* (JO Lois et Décrets, 1^{er} septembre 1993, p. 12274).

Procédure pénale

Loi n° 93-1013 du 24 août 1993 modifiant la loi n° 93-2 du 4 janvier 1993 portant *réforme de la procédure pénale* (JO Lois et Décrets, 25 août 1993, p. 11991).

Circulaire du 24 août 1993 relative à la loi n° 93-1013 modifiant la loi n° 93-2 du 4 janvier 1993 portant *réforme de la procédure pénale* (JO Lois et Décrets, 25 août 1993, p. 12000).

Sécurité nucléaire

Arrêté du 20 août 1993 modifiant l'arrêté du 2 novembre 1976 portant *création d'un Institut de protection et de sûreté nucléaire* (JO Lois et Décrets, 4 septembre 1993, p. 12449).

Sécurité routière

Décret n° 93-1123 du 20 septembre 1993 modifiant l'article R. 229-1 du *Code de la route* (JO Lois et Décrets, 28 septembre 1993, p. 13415).

Arrêté du 30 juin 1993 modifiant l'arrêté du 14 mars 1986 modifié portant *organisation de la direction de la sécurité et de la circulation routières* (JO Lois et Décrets, 14 août 1993, p. 11482).

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Drogue

Complémentarité des services chargés de la lutte contre la drogue en Martinique (Question écrite de Rodolphe DÉSIRÉ, JO Débats Sénat, 5 août 1993, p. 1345).

Levée du secret bancaire dans le cadre de la lutte contre le trafic de drogue (Question écrite de Louis PIERNA, JO Débats AN, 13 septembre 1993, p. 2959).

Lutte contre le trafic de crack (Question écrite de Ladislas PONIATOWSKI, JO Débats AN, 13 septembre 1993, p. 2959).

Problèmes pour la région Nord engendrés par la libre circulation de la drogue aux Pays-Bas (Question écrite de Jean-Pierre KUCHEIDA, JO Débats AN, 4 octobre 1993, p. 3303).

Etablissements scolaires

Violence dans les établissements scolaires (Question écrite de Jean MARSAUDON, JO Débats AN, 23 août 1993, p. 2636).

Gendarmerie

Réévaluation des effectifs du personnel de Gendarmerie (Question de Jean-Marie MORISSET, JO Débats AN, 9 août 1993, p. 2437).

Problèmes posés par la nouvelle organisation des brigades de gendarmerie regroupées en plusieurs cantons pour la surveillance de nuit (Questions écrites de Guy TEISSIER, JO Débats AN, 16 août 1993, p. 2546; de François SAUVADET, JO Débats AN, 16 août 1993, p. 2547; de Albert VOILQUIN, JO Débats Sénat, p. 1463).

Immigration

Projet de loi portant diverses dispositions relatives à *la maîtrise de l'immigration et modifiant le code civil* (Sénat, n° 453, renvoyé à la Commission des lois).

Conditions matérielles de séjour des étrangers dans les zones d'attente (Question écrite de Françoise SELIGMANN, JO Débats Sénat, p. 1207).

Multiplication des contrefaçons des formulaires d'attestation d'accueil pour l'entrée en France (Question écrite de Robert POUJADE, JO Débats AN, 2 août 1993, p. 2350).

Justice

Projet de loi organique sur *le Conseil supérieur de la magistrature* (Sénat, n° 447, renvoyé à la Commission des lois).

Projet de loi organique modifiant l'ordonnance n° 58-1270 du 22 décembre 1958 relative au *statut de la magistrature* (Sénat, n° 448, renvoyé à la Commission des lois).

Police

Plans d'îlotages (questions écrite de Paulette FOST, JO Débats Sénat, 5 août 1993, p. 1342).

Usage des armes de service (Question écrite de Jean-Louis MASSON, JO Débats AN, 9 août 1993, p. 2470).

Europol (Question écrite de Alfred MULLER, JO Débats AN, 30 août 1993, p. 2737).

Compétence territoriale des forces de police en région parisienne (Question écrite de Marie-Claude BEAUADEAU, JO Débat Sénat, 2 septembre 1993, p. 1534).

Délais imposés aux inspecteurs de police pour acquérir la qualité d'officier de police judiciaire (Question écrite de Patrick BALKANY, JO Débats AN, 6 septembre 1993, p. 2840).

Police municipale (Question écrite de André BASCOU, JO Débats AN, 6 septembre 1993, p. 2840).

Effectifs de policiers auxiliaires mis à la disposition des communes (Question écrite de Paulette FOST, JO Sénat, 23 septembre 1993, p. 1723).

Schengen

Projet de loi présenté par Alain JUPPÉ, ministre des Affaires étrangères, et Alain LAMASSOUR, ministre délégué aux Affaires européennes, autorisant *l'approbation de l'accord d'adhésion de la République portugaise à la convention d'application de l'accord de Schengen* du 14 juin 1985 entre les gouvernements des États de l'union économique Benelux, de la République Fédérale d'Allemagne et de la République française relatif à la suppression graduelle des contrôles aux frontières communes, signée à Schengen le 19 juin 1990, à laquelle a adhéré la République italienne par l'accord signé à Paris le 27 novembre 1990 (AN, n° 502, renvoyé à la Commission des affaires étrangères).

Projet de loi présenté par Alain JUPPÉ, ministre des Affaires étrangères, et Alain LAMASSOUR, ministre délégué aux Affaires européennes, autorisant *l'approbation de l'accord d'adhésion du Royaume d'Espagne à la convention d'application de l'accord de Schengen* du 14 juin 1985 entre les gouvernements des États de l'union économique Benelux, de la République Fédérale d'Allemagne et de la République française relatif à la suppression graduelle des contrôles aux frontières communes, signée à Schengen le 19 juin 1990, à laquelle a adhéré la République italienne par l'accord signé à Paris le 27 novembre 1990 (AN, n° 502, renvoyé à la Commission des affaires étrangères).

Sécurité civile

Formation de sapeurs-pompiers volontaires (Question écrite de Pierre MICAUX, JO Débats AN, 9 août 1993, p. 2467).

Sécurité nucléaire

Proposition de loi de Claude BIRRAUX relative à la *sûreté nucléaire* (AN, n° 52).

Proposition de loi de Claude BIRRAUX visant à *modifier les conditions de délivrance de permis de construire pour les installations nucléaire de base* (AN, n° 53).

Proposition de loi de Claude BIRRAUX tendant à la *création de commissions départementales d'information et de surveillance des sites nucléaires civils* (AN, n° 54).

Sécurité routière

Contrôle d'alcoolémie des chauffeurs routiers (Question écrite de Bruno BOURG-BROC, JO Débats AN, 9 août 1993, p. 2455).

Permis à points (Questions écrite de Raymond MARCELLIN, JO Débats AN, 9 août 1993, p. 2456).

Mesures de sécurité appliquées aux transporteurs routiers (Question écrite de Jacques ROCCA SERRA, JO Débats Sénat, 12 août 1993, p. 1404).

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

BIDERMAN Albert D., LYNCH James P.

Understanding Crime Incidence Statistics : why the UCR diverges from the NCS

New York, Springer-Verlag, 1991, 132 p.

Les statistiques officielles concernant la criminalité font l'objet, depuis plus d'un siècle, d'une attention particulière de la part des criminologues. L'existence d'un « chiffre noir », représentant les infractions non portées à la connaissance de la police, a été reconnu au XIX^e siècle, et assorti d'une variété d'estimations. Cependant, ce n'est que depuis une vingtaine d'années que des enquêtes nationales de victimisation sont réalisées, qui fournissent des données supplémentaires sur la nature et l'étendue de la criminalité. En 1973, les États-Unis ont été le premier pays à publier les résultats de leurs enquêtes de victimisation (*National Crime Survey – NCS*) parallèlement aux statistiques officielles sur la criminalité (*Uniform Crime Report – UCR*).

L'importante monographie réalisée par Albert D. BIDERMAN et James P. LYNCH a pour origine les commentaires de la presse américaine. Ceux-ci ont mis en évidence de sérieuses discordances, pour les années soixante-dix, entre les résultats de l'UCR et ceux du NCS. Le premier indique une constante augmentation de la criminalité enregistrée, ce que contredit le second. De tels commentaires menaçaient la crédibilité des deux programmes statistiques, mais plus particulièrement celle des statistiques criminelles UCR. Par contre-coup, les enquêtes de victimisation apparaissaient comme l'indicateur le plus précis de l'état de la criminalité.

Les auteurs analysent de manière systématique les sources possibles de divergence entre les deux nomenclatures : premièrement, en terme de champ statistique, de différences de définition et de procédures utilisées pour classer et enregistrer les infractions; deuxièmement, en termes d'unités de mesure de la criminalité. Des différences considérables proviennent du fait que les statistiques criminelles utilisent les ménages et non les individus comme unité de compte pour certaines infractions (par exemple les vols, les cambriolages ou les vols de véhicules). De plus, dans les années soixante-dix, la taille moyenne des ménages américains a baissé de manière significative et on note donc un accroissement conséquent du nombre de ménages entre 1973 et 1980. Les deux programmes utilisent également des populations de base différentes pour leurs analyses : les statistiques criminelles sont fondées sur la population totale, alors que les enquêtes de victimisation ne prennent en compte que les personnes âgées de plus de 12 ans.

L'origine la plus évidente et la plus connue des différences entre les statistiques officielles de criminalité et les enquêtes de victimisation est que les premières comptabilisent uniquement les infractions enregistrées par la police, alors que les secondes incluent toutes les infractions, qu'elles soient ou non signalées à la police. La comparaison entre les deux séries de résultats fournit le nombre des infractions non signalées et donc non enregistrées, lequel peut varier en fonction de nombreux facteurs. Par exemple, les changements démographiques aux États-Unis dans les années soixante-dix se traduisirent par une nette diminution de la représentation des adolescents par rapport à la population totale. Or, les adolescents ne portent plainte qu'une fois sur trois, alors que les plus de vingt ans s'adressent à la police dans un cas sur deux. Des changements concernant d'autres variables influençant la criminalité enregistrée (le niveau d'éducation par exemple), ont aussi un impact sur les comparaisons entre les statistiques officielles et les enquêtes de victimisation. En ce qui concerne l'enregistrement des crimes, il est bien connu que les policiers usent de leur pouvoir d'appréciation pour déqualifier ou sous-qualifier des infractions portées à leur connaissance par le public. Ces infractions n'apparaissent donc pas dans la criminalité enregistrée, ce qui a pour effet d'augmenter l'écart existant entre les fichiers de la police et les informations émanant des victimes.

Comme la plupart des enquêtes de victimisation, l'enquête américaine ne couvre que les infractions concernant des individus. En procédant ainsi, elle néglige à la fois un grand nombre de « crimes sans victimes » (par exemple en matière de drogue) et, de manière plus significative, la délinquance au détriment des sociétés (qui constitue un sixième des infractions enregistrées par les statistiques criminelles). Ainsi, toute comparaison doit distinguer, pour être significative, les victimes « individuelles » des victimes « commerciales », afin de ne comparer que ce qui est comparable.

Bien d'autres facteurs, plus techniques, qui concernent les règles de comptage, augmentent les discordances entre les deux systèmes : la manière dont sont traitées les infractions répétées, la hiérarchie dans la classification des infractions et les « règles maison ». Des différences supplémentaires ont été causées par un manque d'uniformité des règles d'enregistrement. La réalisation de ces deux types d'enquête a parfois donné lieu à des erreurs dues à l'appréciation laissée aux personnes tout au long du processus d'enregistrement, à des erreurs humaines et, pour ce qui concerne les enquêtes de victimisation, à des erreurs d'échantillonnage. Il faut cependant noter que la plupart des différences de définitions et de procédures révélées dans ce rapport ont été aplanies, ce qui a permis de rapprocher les nomenclatures.

En conclusion, les auteurs défendent l'idée que chaque système de données est basé sur des sources différentes et qu'ils produisent des résultats hétérogènes pouvant servir des objectifs différents : « les données des

deux systèmes doivent être exploitées de manière complémentaire plutôt que compétitive, pour améliorer notre compréhension du phénomène criminel » (p.104). Par exemple, l'enquête de victimisation apporte plus de renseignements sur la victimisation individuelle et sur les raisons de sa faible déclaration à la police. De leur côté, les statistiques criminelles sont la meilleure source d'information sur les infractions rares, sur les infractions financières et sur les variations géographiques et ethniques. Cette leçon est valable pour toutes les personnes qui produisent ou utilisent les statistiques de criminalité et de victimisation. Il n'y aura jamais une « réalité criminelle », mais plusieurs, avec chacune une portée explicative propre dans la compréhension des complexités du phénomène criminel.

A. Keith BOTTOMLEY
*Professeur à l'Université de Hull
 Centre for Criminology and Criminal Justice*

FILLIEULE Olivier, Cécile PECHU

Lutter ensemble : les théories de l'action collective

L'Harmattan, 1993, 221 p.

Olivier FILLIEULE et Cécile PECHU, tous deux politistes de formation, proposent une habile synthèse des différentes théories qui tentent de donner un sens aux logiques de l'action collective. La question centrale de tous ces écrits est en effet de comprendre, non pas seulement les raisons qui poussent des individus à s'unir pour la défense d'un projet commun, mais également des modalités fonctionnelles de cette union.

Dans une première partie sur les « théories du comportement collectif », les auteurs regroupent un ensemble de théoriciens, allant des libéraux « éclairés » de la fin du siècle dernier que sont TARDE ou LE BON, jusqu'aux analystes américains de la violence tels Ted GURR ou Neil SMELSER. Ces penseurs ont pour orientation théorique commune une vision micro-sociologique et psycho-sociologique des mobilisations. Désireux de comprendre les raisons de l'action collective, TARDE ou LE BON cultivent une approche en terme de psychologie des foules, où les mobilisations sont perçues comme le résultat des instincts primaires des classes laborieuses dirigées par un obscur meneur charismatique. C'est à partir de cette optique frileuse que se développera, dans les années soixante-dix et quatre-vingts, plusieurs travaux sur le comportement collectif aux États-Unis (on pense également en France, à Serge MOSCOVICI, auteur de *L'âge des foules*, absent de cet ouvrage), dont l'exemple le plus achevé est la théorie de la « privation relative » de Ted GURR. Les auteurs reprochent à cette école de pensée son explication fondée essentiellement sur des variables psychologiques, refusant

l'aspect politique des mobilisations et déniant à l'acteur toute rationalité dans l'action.

La deuxième partie de l'ouvrage s'attache à décrire les théories dites du « paradigme et de la mobilisation des ressources ». Développé dans les années soixante et soixante-dix, le thème commun à ces différents courants est « le traitement de l'activité des mouvements sociaux comme idéologiquement légitimes et résultant de comportements volontaires et intentionnels » (p. 79). L'objet d'étude n'est donc plus des foules dangereuses, mais les mouvements sociaux. Du pourquoi des mobilisations, on passe au comment. L'ouvrage de référence à toute une partie de ce modèle reste celui de MANCUR OLSON, *La logique de l'action collective*, développant le paradoxe du « *Free rider* », où l'acteur passif compte sur l'action des autres membres du groupe. A cette approche « entreprenariale » vient s'ajouter un modèle plus politique et sociologique soulignant, comme le fait OBERSHALL, l'aspect structurel des mobilisations (type de régime politique, rapport aux élites), ainsi que le type d'organisation s'engageant dans l'action collective. Un troisième auteur d'importance en la personne de Charles TILLY complète ce modèle « rationnel » en introduisant avec plus d'insistance le politique, soulignant l'évolution historique du type d'action collective et la nécessité pour le groupe d'être « préalablement mobilisé ». Ce paradigme qui reste « le plus pertinent » n'est pas parfait. L'explication de l'action collective par la lutte entre groupes pour l'accès au système politique est insuffisante face aux nouveaux mouvements sociaux que sont l'écologie, les mouvements féministes ou toute autre forme de contestations axées sur l'identité individuelle et non plus seulement sur la participation politique.

C'est à ces Nouveaux mouvements sociaux (NMS) que la troisième partie s'intéresse sous le titre de « paradigme identitaire ». Ces mouvements sont le résultat d'une transformation du système (augmentation du niveau d'instruction), entraînant des changements individuels (meilleures compétences politiques) qui réagissent, à leur tour, sur les systèmes (méfiance par rapport aux institutions). L'apport de ces travaux sur les Nouveaux mouvements sociaux souligné par Olivier FILLIEULE et Cécile PECHU est moins d'avoir identifié de nouveaux types d'action collective que d'avoir redonné sa place à la macro-politique et aux structures environnantes.

Dans la dernière partie, les auteurs s'efforcent de présenter les perspectives actuelles de la recherche sur les mobilisations. Ils s'emploient à initier une théorie qui aurait pour postulats de prendre en compte à la fois l'environnement, l'organisation interne des groupes, leur position dans le champ politico-économique et l'influence nouvelle des médias. C'est seulement à travers l'étude conjointe de ces différents facteurs structurant l'action collective et l'analyse de l'évolution de cette dernière au fur et à mesure de « l'échange de coups », que l'on pourra tenter de

comprendre pourquoi un groupe d'individus décide de « lutter ensemble ».

Lutter ensemble possède les avantages d'un manuel spécialisé synthétisant dans un style aéré des théories très diverses et souvent difficiles d'accès pour le profane en sociologie politique.

Si ce livre présente les avantages d'un manuel, il en possède également certains inconvénients. La succession des théories et des différents auteurs présentés sur le mode « richesse de l'analyse/oubli de l'analyse » peut finir par lasser le lecteur peu averti, qui aura du mal à percevoir les différences entre tel ou tel théoricien. La construction du livre en particulier, donnant l'impression d'une évolution qualitative en terme de pertinence théorique, n'est pas sans poser de question. La dernière partie, qui se présente au lecteur comme le modèle théorique le plus achevé, semble n'être, quoiqu'en disent les auteurs, qu'une juxtaposition des différentes théories présentées tout au long de l'ouvrage. La recherche du juste milieu entre les modèles psycho-sociologiques, rationnels et environnementaux des mobilisations, apparaît comme une issue pour le moins facile à la question d'un possible modèle d'analyse de l'action collective.

On regrettera pour finir, sans que cela entache la qualité de l'ouvrage, la faible place accordée à OLSON (une petite page), présenté pourtant, à juste titre, comme un des piliers de la recherche sur l'action collective, et plus largement comme un des initiateurs du mouvement contemporain de « l'individualisme méthodologique ».

Xavier CRETTIEZ
Université PARIS I

FILY JOËL, RIVIÈRE-PLATT Nell

Ville et sécurité : un regard américain

Paris, Fondation franco-américaine, 1993, 191 p.

Vingt-six experts et hauts responsables américains, proches de la nouvelle administration CLINTON, ont « ausculté » nos banlieues pendant près d'une semaine en décembre 1992.

Ce livre est le fruit de leurs investigations, de leurs débats avec des spécialistes français et de l'évaluation, sans concession, qu'ils ont faite de la politique de la ville et de la sécurité urbaine en France. Il souligne, certes, les différences profondes qui séparent encore les deux pays (attitude face aux minorités, poids des politiques publiques) mais il met également en valeur le rapprochement des situations (pression de la drogue, montée de l'insécurité) et la convergence des actions conduites sur le terrain.

Les références et les politiques nationales des deux pays restent différentes

La France, État centralisé, s'est constituée au fil des siècles en intégrant des peuples dont la langue, la culture et les destins étaient différents. Pour ce faire, elle a créé un système de valeurs, appelées valeurs républiques, privilégiant l'individu au nom du mérite et de l'égalité de traitement des personnes. Contrairement aux États-Unis, la France ne reconnaît pas les minorités ethniques, mais s'efforce de les transcender en sollicitant l'adhésion de chacun à un projet commun. Ce projet est porté par un État qui a forgé l'unité et l'identité du pays. Ceci explique également le poids particulier des politiques publiques et des prélèvements obligatoires.

En France, en dépit de l'importance d'un courant décentralisateur et de l'influence des élus locaux, le système éducatif reste national et la police relève de l'État qui prend également en charge la santé, la protection sociale, l'emploi ainsi que le logement social : 13 millions de Français sur 56 vivent dans des logements construits avec le soutien de l'État, alors que le logement social ne représente que 1,5 % du parc immobilier aux États-Unis.

Ce filet de protection solide a permis, jusqu'à présent, d'éviter ou de ralentir des évolutions qui ont été plus marquées aux États-Unis : croissance des inégalités, déchirure du tissu social, montée de la violence urbaine et création de zones de « non-droit », où la police ne pénètre plus (ces phénomènes se concentrent dans 800 zones sensibles, localisées dans les quinze plus grandes métropoles américaines).

Mais nous sommes peut-être arrivés au point où les politiques publiques en France, en raison même de leur lourdeur, s'épuisent à réparer les fractures de la société.

Les situations se rapprochent, les actions convergent

Les États-Unis et la France ont en commun des problèmes de chômage, de drogue et d'immigration, qu'ils vivent cependant sur une échelle différente.

Le taux de chômage dépasse 11 % de la population active en France, contre 7,5 % aux États-Unis. Le taux de chômage des jeunes de 16 à 25 ans peut être supérieur à 25 % dans les régions ou banlieues les plus touchées. Comme les États-Unis, la France subit l'offensive économique des pays du Sud-Est asiatique et les effets de la course à la productivité. La France n'est pas non plus à l'abri des courants qui forment le marché mondial de la drogue. Elle subit la pression de l'héroïne, de la cocaïne et du cannabis qui bénéficient d'un terrain favorable avec la croissance du chômage. Le nombre des drogués dépendants a dépassé, sans doute, le chiffre de 300 000 en 1992. Le chiffre correspondant est supérieur à 2 millions aux États-Unis, qui représentent 60 % du marché mondial de

la drogue. Une économie souterraine de la drogue commence à s'installer dans les zones les plus fragiles.

À l'image des États-Unis, la France connaît une immigration mal contrôlée en provenance du Tiers Monde.

Certes, le taux d'homicides reste proportionnellement très bas : 1 300 meurtres commis en France en 1991 contre 25 000 aux États-Unis. Mais cela tient d'abord à une différence dans la réglementation des armes. Il n'est donc pas étonnant que le rapprochement des situations conduise à une convergence des actions.

Les Américains ont observé que les méthodes d'action évoluent en France, où l'on s'efforce non seulement d'adapter les politiques publiques mais de rechercher la meilleure articulation entre l'État, les collectivités locales, les entreprises et les associations. La mobilisation des citoyens doit prendre le relais des politiques mises en œuvre dans leur direction. Les États-Unis, qui comptent 35 millions de bénévoles ont, à cet égard, une longueur d'avance sur la France.

Les points d'application de ces politiques, telles que les décrit l'ouvrage, sont les mêmes aux États-Unis et en France :

- la prévention et la répression de la délinquance apparaissent indissociables;
- la clé d'une politique de sécurité efficace réside dans une présence de la police dans les quartiers, au plus près des habitants, et faisant appel à des jeunes issus de ces quartiers;
- le redressement, sur le long terme, passe par une économie créatrice d'emplois;
- il est important de disposer d'un système éducatif qui soit présent dès la petite enfance, si l'on veut éviter que ne se creusent, très tôt, des écarts irrémédiabes;
- de même, la réduction du chômage des jeunes passe par le développement d'un système performant de formation professionnelle, proche du modèle allemand.

Ce rapport d'experts américains nous rappelle utilement qu'il serait artificiel de dissocier l'évolution des économies de celle des sociétés et tout à fait illusoire de prétendre construire une économie forte sur une société en ruines.

Il nous confirme aussi, qu'en matière de ville et de sécurité, les États-Unis constituent un laboratoire irremplaçable.

Emmanuel RIPLY

GLEIZAL Jean-Jacques, GATTI-DOMENACH Jacqueline, JOURNÈS Claude
La police : le cas des démocraties occidentales
 Paris, PUF, Coll. Thémis : Droit Public, 1993, 390 p.

L'objectif de ce livre est de présenter une synthèse des principaux travaux qui ont été produits sur la police dans les différentes démocraties occidentales, une attention spéciale ayant été portée aux travaux sur la police française. Les trois auteurs se sont réparti le travail de la manière suivante : Jean-Jacques GLEIZAL a assumé la direction du projet et la rédaction des parties de l'ouvrage consacrées à la police française, avec Jacqueline GATTI-DOMENACH ; Claude JOURNÈS a rendu compte des travaux effectués sur les autres appareils policiers et s'est surtout penché sur les recherches portant sur la police britannique, dont les caractéristiques sont mises en contraste avec celles de la police française. Il n'a toutefois pas limité son propos à la police britannique ; les polices d'Espagne, d'Italie, d'Allemagne, de Suisse, de Belgique, des Pays-Bas, du Canada et des États-Unis, de même que celles de quelques autres pays, ont également fait l'objet de ses analyses. L'intégration des diverses contributions qui composent ce livre est pleinement réussie. Nous estimons que le pari « d'entreprendre une synthèse sur la police dans les démocraties libérales » (p. 16) a été gagné.

De nature synthétique, cet ouvrage ne présente pas les résultats d'une recherche empirique originale portant sur un aspect déterminé de la police. Son propos est de totaliser les connaissances plutôt que d'y ajouter. En outre, puisque l'ouvrage ambitionne de traiter de l'ensemble des appareils policiers, il ne propose pas une ou plusieurs thèses sur la nature ou les fonctions de la police, comme le font des auteurs comme BITTNER, KER MUIR ou REINER. Si l'ouvrage ne constitue pas la défense et l'illustration d'une conception particulière de la police, il adopte toutefois une perspective qui lui est propre et sur laquelle nous reviendrons plus tard.

Ce livre est divisé en quatre parties. Une première partie esquisse l'histoire des polices de France et du Royaume-Uni en articulant un contraste fondamental entre ces deux types d'appareil qui ont valeur de modèle : la police française a évolué selon une logique administrative intrinsèque, constituée par un ensemble de normes institutionnelles relativement contraignantes, alors que le développement de la police britannique a été conditionné par des facteurs plus extrinsèques qui relèvent du social et du politique (voir p. 320-321). Les appareils centralisés – par exemple, l'Espagne et l'Italie – sont rapportés au modèle français et les appareils décentralisés – par exemple, le Canada et les États-Unis – sont associés au modèle britannique.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à l'organisation et au régime juridique de la police. Les analyses y sont particulièrement fines, car la matière se prête aux deux disciplines d'élection des auteurs, qui

sont au premier chef la science politique et, pas très loin derrière, le droit. La troisième partie résume les résultats majeurs de la sociologie du travail et de la sociologie des cultures professionnelles. Une dernière partie décrit les grandes tendances qui guident le mouvement de réforme de l'appareil policier, en France et dans les autres démocraties libérales.

Les vertus de ce livre sont nombreuses et nous en retiendrons deux. La qualité de l'information qui y est présentée est non seulement remarquable, mais le soin manifeste des auteurs à fournir des éléments bibliographiques détaillés après chaque chapitre fait de leur ouvrage un instrument de travail indispensable pour les chercheurs, de plus en plus nombreux dans le monde francophone, qui portent un intérêt scientifique à la police.

En plus d'être de haut niveau, l'information contenue dans ce livre fait l'objet d'une problématisation qui lui confère un intérêt théorique stimulant. Cette problématique tient dans une réflexion rigoureuse sur la double ambiguïté qui marque les rapports de l'appareil policier avec ses instances constituantes, à savoir l'État libéral, en première part, et la norme juridique, en seconde part (p. 41-42). Il faut savoir gré aux auteurs d'avoir osé tenter, en toute rigueur, la conséquence du fait que le droit constituait pour la police plutôt un vêtement qu'une ossature (p. 41). Il s'ensuit de façon ultime que la police constitue « un problème insoluble » pour les États démocratiques (p. 285). Cette affirmation ne doit pas s'interpréter comme la découverte pessimiste d'une impasse définitive, mais comme la reconnaissance lucide que le processus de civilisation de la force par le droit est, dans son principe, une tâche incessante.

Nous ne formulerons en terminant que deux réserves qui n'entament en rien l'intérêt considérable de ce livre, mais qui sont la contrepartie de sa perspective. Notre première réserve tient surtout à la forme de la démarche entreprise : c'est davantage dans les parties consacrées à la police française que les auteurs s'autorisent des prises de position de nature théorique, alors que les parties de chapitres dévolues aux autres appareils policiers sont forcément plus descriptives. Il en résulte un certain déséquilibre dans le travail de théorisation qui laisse le lecteur, avide d'une théorie explicite de la police, sur sa faim.

Notre seconde réserve est relative au contenu de l'ouvrage. La police y est plutôt conçue comme une substance pleine de soi que comme une relation avec les termes qui lui sont extérieurs. On rend compte de l'histoire de la police, de sa structure organisationnelle et juridique et des réformes dont elle fait l'objet. A part quelques développements au sein du chapitre 3, consacré à la sociologie de la police, ce livre nous informe assez peu sur la nature spécifique des opérations policières et surtout sur leurs produits externes.

Ce silence tient avant tout au privilège qui est octroyé par les auteurs au face-à-face entre la police et l'État. Cette capture réciproque de la police

par l'État semble abolir toutes les autres relations et même priver la police de son extériorité. Pour la police, en effet, l'État n'est ni véritablement elle-même, ni tout-à-fait autre chose. Ajoutons toutefois que cette perte sociologique est récupérée par la science politique. Les analyses des rapports entre la police et l'État de droit constituent une contribution majeure de ce livre, qui fera date.

Jean-Paul BRODEUR
*Directeur du Centre international
 de criminologie comparée*

SHERMANN Lawrence W.

Policing Domestic Violence : Experiments and Dilemmas

New York, The Free Press, 1992, 443 p.

L'auteur, Lawrence W. SHERMANN, est professeur de criminologie à l'université de Maryland. L'ouvrage est un compte rendu de recherches sur l'efficacité de la réponse policière aux violences domestiques contraventionnelles (VDC), à partir d'expérimentations dans différentes grandes villes aux États-Unis.

Composé en deux parties (descriptive et technique), ce livre traite de la violence domestique⁽¹⁾ et de son ampleur aux États-Unis. Il explique les expérimentations menées de 1980 à 1989 et propose des idées nouvelles quant à l'approche de ces violences par la police.

D'après Lawrence W. SHERMANN, l'amélioration de l'efficacité des interventions passe par une redéfinition des doctrines policières. Les violences domestiques, qui sont une cause majeure de violence aux États-Unis avec 8 millions d'interventions chaque année, aboutissent rarement à l'arrestation de l'auteur et à sa condamnation (par respect de la vie privée, par carence judiciaire et, peut-être, par complaisance de la police).

Les tests menés dans six grandes villes américaines établissent qu'en matière de VDC, l'arrestation de l'auteur est généralement dissuasive à court et long terme, sauf pour certaines catégories sociales, culturelles et ethniques. Dans certains cas en effet, l'arrestation provoque une récidive et même une augmentation de la violence sur la victime.

Quelle doit alors être la réponse policière aux millions d'interventions pour VDC, quand la justice, elle, ne donne aucune suite ? L'arrestation

(1) L'auteur précise que son étude concerne les violences qualifiées *misdemeanors*, que nous classons comme des violences de type contraventionnel.

est-elle vraiment dissuasive ? La réponse policière doit-elle être uniforme et prédéterminée ou variable selon les mises en causes ? Implicitement, Lawrence W. SHERMANN propose une réponse policière communautaire, adaptée à la population et reflétant mieux la diversité de la société américaine.

Le test de Minneapolis

Les quelques millions de cas de VDC traités aux États-Unis ne sont que la partie visible de l'iceberg. Ils mettent principalement en cause des gens au chômage, à faibles revenus et appartenant à des minorités.

En partant du principe que le rôle de la police est de réduire le risque d'une récidive, SHERMANN a imaginé, puis dirigé le test de Minneapolis. Ce test – le premier du genre – a été créé et mené de 1980 à 1983 pour la *Police Foundation* et financé par le *National Institute of Justice*. Il a mesuré l'efficacité d'une arrestation en matière de violences domestiques contraventionnelles.

Face à un cas de VDC, le policier avait une totale liberté de choix entre :

- éloigner le suspect et lui interdire l'accès de son domicile;
- traiter le différend sur place;
- procéder à l'arrestation du suspect.

Les résultats de ce test ont prouvé que l'arrestation suivie d'une nuit en prison diminuait de 50 % la récidive.

Rendues publiques, ces conclusions ont entraîné une augmentation nationale de 70 % des arrestations en matière de VDC entre 1984 et 1989. Quant à Minneapolis, l'arrestation y est la règle et la relaxe une exception, que l'agent doit justifier par un rapport.

Un seul test ne prouvant pas l'universalité des résultats, SHERMANN a encouragé son renouvellement dans plusieurs grandes villes. Il explique l'importance de ces expérimentations, en détaillant exhaustivement les paramètres à retenir (répartition aléatoire, échantillonnage, modèle statistique, faiblesses prévisibles, etc.).

Financées en 1986 par le *National Institute of Justice*, d'autres expérimentations ont eu lieu à Omaha (deux tests), Charlotte, Milwaukee, Miami – Metro Dade, Colorado Springs et Atlanta, en employant diverses méthodes.

Résultats et dilemmes

Ces derniers tests démontrent que l'arrestation n'est pas toujours la meilleure option et que l'efficacité de chaque méthode est proportionnelle à l'intégration sociale (famille, emploi, vie sociale, etc.). Pour le marginal, toute représentation de l'ordre social (police) provoque, à terme, plus de violence.

Fondamentale, la prévention de la violence doit passer par des solutions simples, donc applicables, mais non simplistes.

L'efficacité de la police apparaît parfois limitée, ou même nulle (cas des couples violents chroniques) et SHERMANN recommande à la police de s'orienter vers le *Smart policing*, une doctrine policière adaptée qu'il résume en une série de mesures d'ordre juridique (une meilleure association Police/Justice dans la délivrance de mandats d'arrêt lorsque le suspect est absent) ou d'ordre pratique (proposer à la victime de la conduire à un centre spécialisé).

Cet ouvrage, à la fois technique et simple, s'adresse à tout ceux que les thèmes de la police et de la violence concernent : policiers, magistrats, élus, avocats et victimes.

Il décrit le cheminement intellectuel et pratique entre un problème, son étude, les résultats et la mise en pratique des solutions dans le milieu d'origine.

Yves DUJARDIN
Charge d'études à l'IHESI

WALGRAVE Lode, LORVELLEC Soizic

Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale : essai de construction d'une théorie intégrative

Genève, Mériadiens-Klincksieck, Coll. Déviance et société, 1992, 154 p.

Lode WALGRAVE, psychologue et criminologue belge est connu pour ses travaux sur la délinquance juvénile et la justice réparatrice. Son travail repose sur une approche étiologique de la délinquance persistante, à travers une démarche criminologique intégrative⁽¹⁾. La théorie de la vulnérabilité sociétale synthétise les nombreuses théories étiologiques dont le but est de comprendre pourquoi des jeunes développent une délinquance systématisée.

Criminologie et étiologie

Comprendre les raisons, les processus en jeu, pour prévenir et agir de manière opératoire, nécessite de concevoir la délinquance juvénile non comme « une catégorie de comportements homogènes et significatifs » mais comme une multitude d'actes différents, de contextes sociaux, de causes, de motivations et de situations. La criminologie dégage trois types de délinquance juvénile :

- la délinquance symptôme : le délinquant est un malade ;

(1) Les théories intégratives s'opposent à l'insuffisance des théories mono-factorielles et/ou mono-disciplinaires.

– la délinquance passagère : la délinquance juvénile est une phase comportementale;

– la délinquance de précarité : souvent confondue avec la délinquance passagère, elle trouve ses causes dans les conditions de vie des jeunes. C'est celle qui intéresse l'auteur.

Pour l'étiologie critique, il s'agit de prendre en compte le contexte social et structurel du vécu, la complexité du comportement humain et la notion d'acteur social.

La théorie de la vulnérabilité sociétale intègre les données empiriques et reconnaît, dans la stigmatisation à travers les institutions, les fermentes d'une vulnérabilité sociétale.

Stigmatisation(s) et vulnérabilité sociétale

La stigmatisation joue un rôle majeur dans la constitution du profil délinquantiel persistant. C'est essentiellement la perception d'être dévalorisé par les autres qui influence la délinquance. Scolaire, familiale et culturelle, la stigmatisation est multivoque. La carrière scolaire étant à la base de la carrière à travers toutes les institutions sociales, l'auteur souligne l'importance dramatique de la stigmatisation associée à cette institution, sans l'isoler d'un contexte plus vaste et interactif. « L'école semble être un catalyseur qui reflète les vécus familiaux sur le niveau sociétal. L'enseignement n'est donc pas seulement l'institution de socialisation secondaire, il est aussi l'institution de la discrimination sociale primaire ». Il ne s'agit pas d'une chaîne « famille marginale -> élève incapable -> échec scolaire -> délinquance ». Il s'agit d'une position globale d'une partie de la population envers l'organisation de la société toute entière. « Cette population risque de subir surtout les conséquences négatives et de manquer les offres positives ». Voilà pourquoi on parle de situation de vulnérabilité sociétale.

La vulnérabilité sociétale est donc « une situation de risque devant la société pour des populations ne disposant ni du pouvoir, ni de l'autorité pour faire valoir suffisamment leurs intérêts, leurs valeurs, leur style de vie, dans la façon dont la société s'organise ». Ces populations ne participent pas non plus à la formulation des valeurs à défendre et des normes à contrôler.

L'auteur s'efforce de montrer le caractère fédérateur de la notion de vulnérabilité sociétale et insiste sur sa capacité d'intégrer les différences pour en extraire une unité opératoire.

Agir

Après la problématique et ses diverses approches, Lode WALGRAVE évoque une suite opératoire, intégrée dans des projets de politiques sociales où le partenariat doit jouer un rôle essentiel.

La théorie de la vulnérabilité sociétale vise à la cohérence des politiques, des interventions et des dynamiques d'action. Il faut opter pour une

prévention offensive⁽²⁾ et non pour une prévention défensive. L'action à entreprendre doit être fondée sur une motivation et une collaboration réelle de tous les acteurs. Elle nécessite une réaction judiciaire claire et sensée à la manière des thèmes porteurs actuels sur l'administration de la justice pénale; à savoir :

- éviter la surcharge du système pénal par une sélection plus étroite et plus adéquate;
- restaurer le statut de la victime;
- chercher des sanctions qui ont une signification positive pour le délinquant et qui ne compromettent pas inutilement ses opportunités sociales futures;
- pour les mineurs, préserver les garanties du droit, insuffisantes dans les systèmes existants de protection ou de droit pénal « pédagogique » des mineurs.

La justice réparatrice répond à toutes ces exigences. Plutôt que de réhabiliter ou de rétribuer, elle se traduit par un acte de réparation de la relation vis-à-vis de la société.

Certes, « il serait vain de prétendre que l'installation d'une justice réparatrice résoudrait tous les problèmes de l'intervention judiciaire envers la délinquance persévérente, commise par des jeunes ». Cependant, la théorie de la vulnérabilité sociétale donne un cadre de travail aux relations entre pratiques et expériences.

« La politique et la pratique vis-à-vis de la délinquance juvénile ont moins besoin d'une multitude de programmes que d'une vision cohérente qui doit les inspirer et les lier ». Ce plaidoyer en forme de conclusion donne toute la mesure à cet ouvrage bien conçu, tour à tour didactique et théorique, réalisé dans une prospective interactive qui intègre différences et oppositions afin de construire un modèle alternatif effectif et opérationnel.

Jean-Philippe ROBERT
Chargé d'études à l'IHESI

(2) La prévention offensive (exemple du *fan coaching*, mis en place vis-à-vis des hooligans à Anvers) « stimule, débloque et essaie d'augmenter les opportunités du groupe cible, *a contrario*, la prévention défensive s'approche du groupe cible selon les dangers qu'il contient ou qu'il court; le contrôle ou la protection limitent les libertés, selon les critères émis par celui qui entreprend l'action préventive ».

RAPPORTS ET TRAVAUX INÉDITS

Milton Eisenhower Foundation

Investing in children and youth, reconstructing your cities

1993, 309 p.

Ce rapport, transmis en mai 1993 à Bill CLINTON, constitue un bilan de vingt-cinq ans de politique de la ville aux États-Unis. Vingt-six experts, après une évaluation critique de la situation dans les grandes villes américaines, proposent dans ce rapport des solutions consistant à amplifier au niveau national des programmes locaux déjà efficaces.

La dérive urbaine américaine en chiffres

Aux États-Unis, la pauvreté et la délinquance sont concentrées dans quinze métropoles et 800 zones sensibles. Cette situation se traduit par des taux de criminalité records, par trente-cinq millions d'Américains sans couverture sociale, par vingt-cinq millions d'Américains assistés (aide sociale, aide médicale, bons d'alimentation) et un nombre de logements sociaux ne représentant que 1,5 % du parc immobilier global. Cela représente également 25 000 homicides en 1991 et treize millions de foyers toxicomanes consommant 60 % de la drogue mondiale. Face à ce fléau, l'aide fédérale spécialisée a pourtant chuté de 80 % au cours de la dernière décennie.

Vers une solution

Il s'agit de reproduire, au niveau national, les programmes ayant eu du succès à un niveau local, en privilégiant les points suivants :

- investir dans la petite enfance;
- focaliser les actions sur les jeunes à risques : consolider la cellule familiale, rendre l'école attractive et la formation professionnelle efficace;
- rapprocher la police et la population.

La *Milton Eisenhower Foundation* estime cela possible avec un budget de trente milliards de dollars, un maintien de la protection sociale actuelle, une coopération des collectivités locales et un désengagement du pouvoir fédéral.

Les programmes efficaces

Un historique de la politique de la ville face aux émeutes répétitives (à Chicago en 1919, à Harlem en 1943 et à Watts en 1965 et 1992) révèle que crises après crises, les mêmes solutions sont proposées par des commissions successives, sans jamais être mises en œuvre pour des raisons politiques ou économiques.

Ce rapport décrit les programmes de prévention les plus efficaces à ce jour (dont *Head Start* – aidant à combler le retard scolaire des enfants et reconstituer la cellule familiale – et *Job Corps* – favorisant la formation menant à un emploi). Basés sur le bénévolat, ces programmes doivent trouver un appui dans le secteur privé et dans la création d'une banque nationale pour le développement communautaire. D'autres points, jugés comme des étapes essentielles, sont identifiés par le rapport : la gestion des logements sociaux par les locataires et l'emploi des jeunes pour leur remise en état; une prévention anti-drogue plutôt qu'une répression coûteuse et peu efficace; le développement d'une police communautaire et novatrice, ainsi qu'un véritable contrôle des armes.

Le rapport propose des sources possibles de financement de ces projets (réduction du budget militaire, taxes sur les tabacs et alcools, etc.) et insiste sur la faisabilité politique autant que sur l'urgence, en faisant appel aux grands principes démocratiques américains.

Yves DUJARDIN
Charge d'études à l'IHESI

REVUE DES REVUES⁽¹⁾ (juillet-septembre 1993)

Les Annales de la recherche urbaine
N° 57-58, décembre 1992 - mars 1993

« Espaces publics en ville »

The British Journal of Criminology
Vol. 33, n° 3, Summer 1993

BALDWIN (J.), « Police Interview Techniques »
WADDINGTON (P. A.), « The Case against Paramilitary Policing considered »
JEFFERSON (T.), « Pondering Paramilitarism »
COLLISON (M.), « Punishing Drugs »

Les deux articles, celui de WADDINGTON et celui de JEFFERSON, sont des réponses croisées au sujet d'un ouvrage publié en 1990 par T. JEFFERSON, *The Case against Paramilitary Policing*, ouvrage critiquant les méthodes de la police britannique de ces dernières années en matière de maintien de l'ordre, que WADDINGTON ne considère pas comme un processus de militarisation de la police mais comme une tâche policière légitime.

Bürgerrechte und Polizei
CLIP 45, n° 2, 1993

« Schwerpunkt : Polizei und Ausländer »

Dans ce dossier sont étudiés les différents aspects des relations entre la police et l'immigration, régulière et irrégulière. Cela va de la sécurité des frontières de l'Est en passant par l'étude sur la cellule spécialisée sur l'immigration au sein de la police berlinoise. Sont également traitées les questions d'asile et les politiques de contrôle en Espagne et aux Pays-Bas.

Les Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent
Cahier n° 24

« Justice, répression et persécution en France »

(1) Cette rubrique a été réalisée par Jean-Claude SALOMON - Centre de documentation de l'INHESI.

Ciencia Policial

Octobre-décembre 1992

PERPEN (J. L.), « El coordinador de seguridad en acontecimientos deportivos »

SOBREDO (M. A.), « La coordinación entre técnicas operativas y de negociación en incidentes críticos con rehenes »

CJ Europe. A Criminal Justice Newsletter

Vol. 3, n° 4, juillet-août 1993

« Organized Crime Threat Viewed as Global Problem »

CJ International. A criminal Justice Newsletter

Vol. 9, n° 5, septembre-octobre 1993

« A Survey of Sense of Public Security, China »

Criminologie

Vol. XXVI, n° 1

Dossier : « Michel FOUCAULT et la (post)modernité »

Déviance et société

Vol. XVII, n° 3, septembre 1993

Débat : « La pacification des mœurs à l'épreuve »

Économie et humanisme

N° 325, juin 1993

Dossier : « Coopération au développement, les raisons des plus forts »

Ensembles

N° 40, juin 1993

« Politique de la ville, ceux qui la font »

European Journal on Criminal Policy and Research

Vol. 1, n° 1

« Critical Issues on European Crime Policy » :

JOUTSEN (M.), « Legitimation and the Limits of the Criminal Justice System »

JUNGER-TAS (J.), « Changes in the Family and their Impact on Delinquency »

WILLES (P.), « Ghettoization in Europe ? »

European Journal in Criminal Policy and Research

Vol. 1, n° 2

« Drugs and Crime » :

DORN (N.), « Subsidiarity, Police Cooperation and Drug Enforcement »

ZORILLA (E. G.), « Drugs and Criminal Policy in Spain »

EISMER (M.), « Policies towards Open Drug Scenes and Street Crime; the Case of the City of Zürich »

VAN DOORN (J.), « Drug Trafficking Networks in Europe »

Genèses. Sciences sociales et histoire

N° 12, 1993

Dossier : « Maintenir l'ordre »

Home Office Statistical Bulletin

Issues 19/93, 15 july 1993

« Asylum Statistics United Kingdom 1992 »

Hommes et migrations

N° 1167, juillet 1993

« Mariages mixtes »

Hommes et migrations

N° 1168, septembre 1993

Dossier : « Belleville »

Police Studies

Vol. 16, n° 2, Summer 1993

PARKER CRAIG (L.), « Rising Crime Rates and the Role of the Police in the Czech Republic »

Pouvoirs

N° 66, 1993

« L'Allemagne »

Revue française d'administration publique

N° 66, avril-juin 1993

« L'évaluation en question »

Revue française de science politique

Vol. 43, n° 3, juin 1993

« Inventaire : les politiques territoriales en Europe de l'Ouest »

Revue française de sociologie

Vol. XXXIV, n° 3, juillet-septembre 1993

VICENS (J.), « Réflexions sur le chômage de longue durée »

CHAUVENET (A.), BENGUIGUI (G.) et ORLIC (F.), « Les surveillants de prison : le prix de la sécurité »

Revue de la gendarmerie nationale

N° 169, 2^e trimestre 1993

Dossier : « Lutte contre l'insécurité routière »

Sécurité civile et industrielle

N°s 442 et 444, juillet-août 1993

Dossier : « Les feux de forêts dans les pays de la Communauté européenne »

Territoires

N° 340, septembre 1993

« Coopération décentralisée : une loi, quels enjeux ? »

Terrorisme et violence politique

N° 8, mars 1993

« Le nouveau désordre mondial »

COLLOQUES ET RENCONTRES

XI^e CONGRÈS MONDIAL DE LA SOCIÉTÉ INTERNATIONALE DE CRIMINOLOGIE⁽¹⁾ (Budapest-Hongrie, 22-27 août 1993)

Ce congrès a rassemblé 1300 participants représentant une centaine de pays. Sur le plan scientifique, il était « piloté » par deux des plus célèbres criminologues contemporains, le professeur Albert REISS (Université de Yale, États-Unis) et le professeur Hans Jürgen KERNER (Université de Tübingen, Allemagne).

Un colloque très ouvert

Malgré une organisation parfois chaotique, ce congrès a constitué un beau succès pour la Société internationale de Criminologie (SIC)⁽²⁾ dont les dirigeants se flattent d'avoir su résister à l'hégémonie anglo-saxonne qui est de règle dans les sciences sociales. Ils en donnent pour preuve le multilinguisme assuré en séance plénière (anglais, français, espagnol, allemand, magyar) ainsi qu'un plateau d'intervenants regroupant les meilleurs experts aussi bien d'Europe que d'Amérique du Nord : REINER, KERNER, REISS, SHERMAN, KILLIAS, SACK, FUJNAUT, VAN DIJK, WALLER, BRODEUR, CUSSON pour ne citer que ceux-ci.

Dans la tradition des colloques scientifiques, celui-ci a été très ouvert, peut-être trop. Construit autour du thème « Changements socio-politiques et crime : un défi pour le XXI^e siècle » il s'est en fait enrichi des initiatives des participants qui avaient le loisir d'organiser leur propre atelier ou table ronde avec l'accord préalable du comité scientifique. Ainsi, quelque 170 ateliers et tables rondes se sont tenus durant les cinq jours du congrès, ôtant aux séances plénaires une large part de leur public potentiel.

Domination de la criminologie empirique : le concept de prévention situationnelle

L'intérêt d'un tel colloque, en dehors des contenus d'intervention, est de pouvoir évaluer quelles disciplines et quelles thématiques émergent.

(1) Pour de plus amples informations, contacter le siège de la Société internationale de criminologie.

Adresse : SIC – 4-14, rue Ferrus – 75014 Paris.

(2) Organisation non gouvernementale de statut consultatif auprès de l'ONU, du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO, la SIC est née en 1938. Association de recherche scientifique et de communication, elle a des délégations dans plus de cinquante Etats. Son siège est en France. Elle est présidée par A. J. REISS, criminologue américain. Son secrétaire général est Georges PICCA, magistrat français. Elle édite une revue bi-annuelle trilingue *Les Annales internationales de criminologie*, et assure la direction scientifique d'une revue francophone *La Revue internationale de criminologie*.

Ce cours revêt une certaine importance politique dans la situation actuelle, où la succession de SALINAS DE GORTARI à la présidence de la République est d'ores et déjà ouverte (la constitution mexicaine ne lui permet pas de se représenter).

En effet, au cours de la précédente campagne présidentielle, l'accent avait été tout particulièrement mis sur les problèmes liés à l'insécurité et aux multiples dysfonctionnements des services de police. La « demande » de toutes les couches de la société mexicaine avait été unanime et le candidat du parti majoritaire, aujourd'hui élu, s'était engagé personnellement à faire de la sécurité publique la priorité numéro un – avant même les problèmes pourtant cruciaux de la lutte contre l'inflation et de la dette internationale, aujourd'hui plus ou moins maîtrisés l'un comme l'autre.

« L'histoire » de cette question explique donc la forte médiatisation entourant la présence des policiers français, qui s'est notamment traduite par l'organisation d'une conférence de presse télévisée où GONZALES GARRIDO et DIAZ, respectivement Ministre fédéral de l'Intérieur et Secrétaire d'État à la Sécurité ont expliqué les objectifs de ce « cours ».

Le contenu du stage

Elaboré par les Mexicains, ce stage a voulu établir le compromis entre le corpus de connaissances nécessaires à un conseiller de gouverneur en matière de sécurité et à un responsable opérationnel de police.

Le premier module, généraliste⁽²⁾, a abordé les principales questions que posent l'action de police dans la société : élaboration du concept; bases sémantiques, philosophiques et juridiques; problème du recrutement et de la formation, de l'évaluation et du contrôle; mais aussi toutes les questions touchant au statut de fonctionnaire de police (qui n'existe pas au Mexique), aux techniques de l'enquête et aux questions touchant à la déontologie et aux droits de l'Homme.

Dans la logique de leurs activités professionnelles respectives, le représentant de l'IHESI a plutôt traité les aspects historiques, philosophiques et prospectivistes dans une optique comparative, alors que celui de la sécurité publique prenait à son compte les aspects juridiques et opérationnels.

La cible pédagogique : aider à un profond mouvement de transformation des forces de police mexicaines

Etagées sur trois niveaux territoriaux (forces fédérales, forces des différents États et forces municipales), les polices mexicaines se caractérisent

(2) Il a été partagé entre un représentant de la sécurité publique (M. DUFOUR, commissaire divisionnaire, adjoint au Directeur départemental de la sécurité publique de Lyon) et celui de l'IHESI (Patrick GLORIEUX, commissaire principal, chargé d'études à l'IHESI).

globalement par un déficit très important en matière de recrutement et de formation.

Cette situation est due à un grand nombre de facteurs, dont la faiblesse des salaires est un élément important, mais sans doute pas univoque.

En premier lieu, aucun texte de portée législative ou réglementaire ne vient organiser le métier de policier : rien ne prévoit les droits, devoirs et garanties. L'échelle des sanctions n'existe pas. Une erreur bénigne et une faute grave peuvent être sanctionnées de la même façon : par la révocation, la mise à l'amende ou l'oubli pur et simple du fait.

De plus, il n'existe aucun système rationnel d'organisation de la promotion dans la hiérarchie des corps de police. Ainsi, aucun système de récompense, de promotion, de mutation, de déplacement ou de sanction ne vient assurer la motivation des personnels, ni la sanction des délits les plus patents (au sein desquels les faits de corruption semblent préoccuper certains cadres mexicains).

En ce qui concerne le recrutement des cadres, et plus spécialement des cadres supérieurs, le système en vigueur est exclusivement basé sur des rapports de confiance avec les gouverneurs. C'est ainsi qu'un dentiste ou un vétérinaire peuvent se retrouver du jour au lendemain, et sans préparation, à la tête d'un service important, ce qui pose à l'évidence des problèmes opérationnels.

De nombreux responsables mexicains sont conscients de ces faiblesses organisationnelles et souhaitent y remédier, en examinant les différents modèles de police, leurs rapports respectifs à la société, les textes et les pratiques qui se déploient en dehors de leurs frontières.

Dans cette attente, ils peuvent sans doute compter sur l'aide de l'IHESI et de la réflexion globale que l'Institut met en œuvre sur les problèmes de sécurité intérieure.

Patrick GLORIEUX
Chargé d'études à l'IHESI

ONT CONTRIBUÉ À CE NUMÉRO

Henry BAKIS

Docteur d'État (1983). Responsable d'études à France Télécom/CNET et directeur de recherches à La Sorbonne (Paris IV).

Principales publications : *Les réseaux et leurs enjeux sociaux*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984, 128 p.; *Géopolitique de l'information*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1984, 128 p.

Rapporteur d'un groupe de travail de l'Observatoire des télécommunications dans la ville : *Télécommunications et quartiers en difficulté*, Paris, nov. 1992 (étude interne, diffusion limitée).

Adresse : CNET/PAA, 38 rue du Général Leclerc
92131 ISSY-LES-MOULINEAUX

Robert BALLION

Sociologue, directeur de recherche au CNRS.

Principales publications : *L'argent et l'école*, Paris, Stock, 1975; *Les consommations d'école*, Paris, Stock, 1982; *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, 1991, 259 p.; *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette, 1993.

Adresse : CADIS, 54 boulevard Raspail
75270 PARIS CEDEX 06

Bernard BORECKI

De formation scientifique et philosophique, il est actuellement fonctionnaire du ministère de la Justice. Membre du Conseil économique et social de la région Centre et vice-président de la Fédération nationale des parents d'élèves (FCPE).

Adresse : Fédération FCPE, 108-110 avenue Ledru-Rollin
75544 PARIS CEDEX 11

Pierre CARDO

Maire de Chanteloup-les-Vignes depuis 1983; conseiller général des Yvelines depuis 1985. Élu député de la 7^e circonscription des Yvelines en mars 1993; président du groupe d'étude « Villes et banlieues »; rapporteur du budget de la ville pour la commission des affaires sociales. Membre du bureau du Conseil national des villes (CNV).

Publication : un rapport sur les banlieues, *Mouvements collectifs et violence*, 1991.

Adresse : Cabinet parlementaire, 26 rue de l'Abreuvoir
78570 CHANTELOUP-LES-VIGNES

Jean-Claude DAUVEL

Procureur de la République près le Tribunal de Grande Instance de Melun. Pour la table ronde, il est essentiellement intervenu en qualité d'ancien premier substitut, Chef du Parquet des mineurs de Paris où il avait en charge, entre autres procédures mettant en cause des mineurs qu'ils soient auteurs ou victimes d'infraction, le dossier sur les violences scolaires.

Adresse : TGI, 43 rue du Général de Gaulle
77010 MELUN CEDEX

Emmanuel DAVIDENKOFF

Journaliste au magazine *L'Etudiant*.

Publication : avec Pascal JUNGHANS, *Du bizutage, des grandes écoles et de l'élite*, Paris, Plon, 1993, 199 p.

Adresse : L'Etudiant, 27 rue du Chemin Vert
75543 PARIS CEDEX 11

Bernard DEFRENCE

Professeur de philosophie au lycée Pierre de Coubertin à Meaux, formateur à la Mission académique du rectorat de Créteil, membre du Comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques* et militant de la Confédération syndicale du cadre de vie (CSCV).

Principales publications : *Les parents, les profs et l'école*, Paris, Syros-alternatives, 1990, 126 p.; *La violence à l'école*, Paris, Syros-alternatives, 1992, 128 p.; *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros, 1993, 162 p.

Adresse : Lycée Pierre de Coubertin, Chaussée-de-Paris
77100 MEAUX

François DUBET

Professeur de sociologie à l'université de Bordeaux II, chercheur au CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologiques, EHESS).

Principales publications : *Les lycéens*, Paris, Points-Seuil, 1992, 409 p.; en collaboration avec Didier LAPEYRONNIE, *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil, 1992, 256 p.; *La galère, jeunes en survie*, Paris, Seuil, 1993, 520 p.

Adresse : CADIS, Département de sociologie, Université de Bordeaux II, 3 ter place de la Victoire
33076 BORDEAUX CEDEX

Daniel DUGLERY

Contrôleur général de la police nationale, chef de la mission « Police de proximité ».

Adresse : Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du Territoire,
chef de la mission de la « Police de proximité »

Adresse : 4 rue Cambacérès
75008 PARIS

Jean-Pierre GLAUX

Agrégé de géographie. Détaché au ministère des Affaires étrangères de 1974 à 1989 : chargé de mission, puis conseiller culturel adjoint au Maroc, conseiller culturel à Budapest et enfin, sous-directeur de l'enseignement français à l'étranger. Depuis 1989, il est inspecteur d'académie adjoint en Seine-Saint-Denis.

Adresse : Inspection académique de Seine-Saint-Denis, Quartier Pablo Picasso
93008 BOBIGNY CEDEX

Jean-Claude GOUDOT

Conseiller en formation continue; détaché, depuis 1983, du ministère de l'Education nationale à la formation de la Police nationale.

Affecté au Centre National d'Etudes et de Formation de la Police Nationale (CNEF) depuis 1986. Initiateur et responsable, entre autres, des « Rencontres de Gif » (qui ont abordé à trois reprises les questions de la violence en milieu scolaire), des « Entretiens de Gif » et des cycles d'Histoire de la police sous l'Occupation et dans la Résistance.

Adresse : CNEF, Plateau-du-Moulon
00690 Gif-SUR-YVETTE

Jean-Paul HENDRICKX

Inspecteur divisionnaire à la cellule Communication, relations humaines et prévention.

Policier formateur anti-drogue impliqué dans les actions à caractère préventif depuis 1982. Spécialisé dans l'étude des violences sociales.

Adresse : 40, rue Marius Berliet
69371 LYON CEDEX 08

Françoise IMPÉRIALI

Chargeée d'études à l'Institut des hautes études de la sécurité intérieure.

Adresse : IHESI, 19 rue Péclat
75015 PARIS

Claude LELIÈVRE

Agrégé de philosophie, Professeur d'histoire de l'éducation à l'UFR de Sciences de l'éducation de l'université Paris V-Sorbonne. Ses travaux actuels sont focalisés sur les rapports entre l'État et l'école ainsi que sur l'histoire des scolarisations.

Principales publications : *Histoire des institutions scolaires 1789-1989*, Paris, Nathan, 1990; en collaboration avec Françoise LELIÈVRE, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991, 272 p.; en collaboration avec Christian NIQUE, *La République n'éduquera plus. La fin du « mythe Ferry »*, Paris, Plon, 1993.

Adresse : UFR de Sciences de l'éducation, Université René Descartes, 28 rue Serpente
75006 PARIS

François MARIET

Professeur des Universités, enseigne à l'Université de Paris IX-Dauphine l'économie et la gestion des médias, disciplines qu'il applique également aux sciences de l'éducation.

Principales publications : *Laissez-les regarder la télé. Le nouvel esprit télévisuel*, Paris, Calman-Lévy, 1989; *La Télévision américaine. Média, marketing et publicité*, Paris, Economica, 2^e édition, 1992.

Adresse : Université Paris IX Dauphine, Place du Maréchal de Lattre de Tassigny
75775 PARIS CEDEX 16.

Patrick MIGNON

Chercheur à l'Institut de recherche et information sociologique – Travail et société (IRIS - TS), Patrick MIGNON travaille notamment sur les cultures juvéniles et sur les cultures urbaines. Il s'intéresse plus spécialement aux conduites d'excès parmi lesquelles le supportérisme.

Principales publications : « Supporters et hooligans en Grande-Bretagne depuis 1871 », *Vingtième siècle*, avril 1990; « La drogue : tableau d'une diversité », Alain EHRENBURG et Patrick MIGNON (dir.); « Violence et racisme dans les tribunes », *Le Monde diplomatique*, juin 1992; *La société du samedi : supporters, ultras et hooligans*, Rapport IHESI-MRT, 1993.

Adresse : IRIS-TS, Université Paris IX-Dauphine, Place du Maréchal de Lattre de Tassigny
75775 PARIS CEDEX 16

Jacques PAGE

Enseignant depuis 1959, il a été successivement instituteur, conseiller principal d'éducation, censeur puis proviseur adjoint. Il est aujourd'hui principal de collège en Zone d'éducation prioritaire à Marseille.

Adresse : Collège Massenet, 35 bd Massenet
13014 MARSEILLE

Jacques PAIN

Maître de conférences en sciences de l'Education à Paris X - Nanterre, il s'inscrit dans le courant de pensée des pédagogies actives. Il intervient depuis de nombreuses années dans les institutions éducatives, les écoles, les collèges et les lycées. C'est la direction de travail qu'il reprend à Paris X - Nanterre, en sciences de l'éducation, où il était également

directeur du service universitaire de la formation des maîtres (1989-1992).

Principales publications : en collaboration avec Richard HELLBURNN, *Intégrer la violence*, Vigneux, Matrice, 1986, 210 p.; en collaboration avec Patrick BAUDRY, Claude LAGRANGE et al., *La relation violente*, Vigneux, Matrice, 1991, 124 p.; *Écoles : violence ou pédagogie ?*, Vigneux, Matrice, 1992, 245 p.

Adresse : Sciences de l'Education, Paris x-Nanterre, 200 avenue de la République

92001 NANTERRE CEDEX

Marc RANCUREL

Agrégé de philosophie, il a assuré l'enseignement de la philosophie, puis la formation d'instituteurs spécialisés pour l'enfance inadaptée et celle de travailleurs sociaux (assistantes sociales, éducateurs spécialisés). Inspecteur d'académie du département de la Haute-Loire de 1965 à 1968, du Nord de 1968 à 1978. Directeur des collèges au ministère de l'Education nationale de 1978 à 1982. Inspecteur général de l'Education nationale du groupe Education et Vie scolaire depuis 1982.

Principales publications : *Les procédures et pratiques de recrutement des chefs d'établissement*, 1987; *La formation des chefs d'établissement et adjoints*, 1988; *La formation des personnes de direction issus des concours* (1989 et 1990, conjointement avec l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale).

Adresse : IGEN, 82 rue de Lille

75007 PARIS

Christian ROMEU

Commandant de la Police nationale à la Direction départementale de la sécurité publique de Seine-Saint-Denis. Il est le correspondant police-jeunesse dans le département (depuis 1990) et responsable du département Prévention, communication et formation.

Adresse : DDSP, 362 avenue Paul-Vaillant-Couturier

93000 BOBIGNY

Eric SEIZELET

Chargé de recherche au CNRS à l'Institut de recherche comparative sur les institutions et le droit (IRCID); spécialiste du droit et des institutions de la Corée et du Japon.

Publication : *Monarchie et Démocratie dans le Japon d'après-guerre*, Maisonneuve et Larose, 1990, 421 p.

Adresse : IRCID, 27 rue Paul Bert

94204 IVRY-SUR-SEINE CEDEX

Alain TISNERAT

Chef du cabinet du directeur départemental de la sécurité publique du Rhône.

Adresse : Hôtel de Police, 40 rue Marius Berliet
69008 LYON

ERRATUM

A la suite d'un problème de transmission, les références de l'article de René LÉVY « Vers une redéfinition des rapports police-justice ? Le poids de l'histoire », paru dans le n° 14 des Cahiers (p. 85-96) ont été omises. Nous prions l'auteur et nos lecteurs de nous excuser pour cette regrettable erreur.

La Rédaction des Cahiers

Vers une redéfinition police-justice ? Le poids de l'histoire

René LÉVY

Références bibliographiques

- AUBUSSON DE CAVARLAY (B.), HURE (M.-S.), POTTIER (M.-L.), *Les statistiques criminelles de 1831 à 1981*. La base de données Davido, séries générales, Paris, CESDIP, 1989.
- AUBUSSON DE CAVARLAY (B.), *Les filières pénales*, Paris, CESDIP, 1987.
- BARRE (M.-D.), TOURNIER (P.), *La mesure du temps carcéral. Observation suivie d'une cohorte d'entrants*, Paris, CESDIP, 1988 (avec la collaboration de B. LECONTE).
- BERLIÈRE (J.-M.), *L'institution policière en France sous la Troisième République (1875-1914)*, Dijon, Université de Bourgogne, 1991 (3 vol.).
- CHAMBON (P.), *Le juge d'instruction*, Paris, Dalloz, 1972.
- Commission justice pénale et droits de l'homme, *La mise en état des affaires pénales. Rapport préliminaire*, Melun, Imprimerie administrative, 1989.
- DACG (Direction des affaires criminelles et des grâces), *La justice de proximité, les maisons de justice et du droit*, Paris, Ministère de la Justice, octobre 1992 (c).
- DACG (Direction des affaires criminelles et des grâces), *Un mode d'exercice de l'action publique : les classements sous condition et la médiation en matière pénale*, Paris, Ministère de la Justice, octobre 1992 (b).
- DACG (Direction des affaires criminelles et des grâces), *Une justice pénale plus efficace : de nouveaux modes de signalement et de traitement des procédures*, Paris, Ministère de la Justice, octobre 1992 (a).
- DAVIMOVITCH (A.), BOUDON (R.), « Les mécanismes sociaux des abandons de poursuite. Analyse expérimentale par simulation », *Année sociologique*, 1964, 11-244.
- DAVIDOVITCH (A.), « Criminalité et répression en France depuis un siècle, 1851-1852 », *Revue française de sociologie*, 1961, 31-49.
- ESCANDE (P.), « Police judiciaire (art. 12 à 21) », *Jurisclasseur de procédure pénale*, 1972.

- FAGET (J.), KIEFER (F.), *La permanence d'orientation pénale. Évaluation de la pratique toutousaine*, Bordeaux, Université de Bordeaux I/Gerico, 1992.
- FAGET (J.), « La Pop justice, permanences d'orientation pénale et rationalité judiciaire », *Revue de science criminelle*, 1990, 4, 844-849.
- FELTES (T.), « Die Erledigung von Ermittlungsverfahren durch die Staatsanwaltschaft », *Kriminologisches Journal*, 1984, XVI, 1, 50-63.
- GAIET (D.), THOENING (J.-C.), *La coopération par le terrain. Les services de l'État face à la sécurité et à l'ordre publics*, Paris, Groupe d'analyse des politiques publiques/Stra-tema, 1992.
- GODEFROY (Th.), LAFFARGUE (B.), *Les coûts du crime en France. Données 1984-1987*, Paris, CESDIP, 1989.
- GUILBOT (M.), ROJARE (S.), « La participation du ministère public à la médiation », *Archives de politique criminelle*, 1992, 14, 39-56.
- JANSSEN (Chr.), « Police et ministère public : du malaise à la réflexion et aux propositions de réforme ? », *Déviance et Société*, 1992, 16, 2.
- JANSSEN (Chr.), VERVAELE (J.), *Le ministère public et la politique de classement sans suite*, Bruxelles, Bruylants, 1990.
- La justice en France*, Paris, La Documentation Française.
- LAMBERT (L.), *Traité théorique et pratique de police judiciaire*, Lyon, Desvignes, 1951.
- LASCOUMES (P.), « Protection de l'environnement et ordre public. Pour un front commun DIREN, Ministère public, OPJ et API », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 1992, 9, 11-18.
- LEMONDE (M.), *Police et justice. Étude théorique et pratique des rapports entre la magistrature et la police judiciaire en France*, Lyon, Université Jean Moulin-Lyon III, 1975.
- LÉVY (R.), *Du suspect au coupable : le travail de police judiciaire*, Genève/Paris, Médecine et Hygiène/Méridiens Klincksieck, 1987.
- LÉVY (R.), « L'emploi des procédures pénales d'urgence à Paris », *Données sociales Île-de-France 1989*, Paris, INSEE, 1989.
- LÉVY (R.), *Pratiques policières et processus pénal : le flagrant délit*, Paris, CESDIP, 1984.
- LÉVY (R.), « Un aspect de la mutation de l'économie répressive au XIX^e siècle : la loi de 1863 sur le flagrant délit », *Revue historique*, 1986, CCLXXIV/1, 43-77.
- LÉVY (R.), « Police and the Judiciary in France since the 19th Century : the Decline of the Examining Magistrate », *British Journal of Criminology*, 1993, 1 (sous presse).
- MACHELON (J. P.), *La République contre les libertés?*, Paris, Presses de la FNSP, 1976.
- MATHARAN (X.), « La justice pénale et la police de l'environnement : le constat d'un divorce, les prémisses d'une nation », *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 1992, 9, 71-84.
- MATHARAN (X.), MONDON (D.), « Parquet et protection de l'environnement : pour une politique volontariste », *Revue de science criminelle*, 1991, 2, 301-309.
- ROBERT (Ph.) [Ed.], *Entre l'ordre et la liberté, les lois sur la détention provisoire depuis la fin du XVIII^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- ROBERT (Ph.), *Les comptes du crime*, Paris, Le Sycomore, 1985.
- SALAS (D.), *Du procès pénal*, Paris, PUF, 1992.

STEFNHUIS (D.), « Les problèmes de coordination et de coopération dans la pratique quotidienne entre les divers organes du système de justice pénale », in *Interactions au sein du système de justice pénale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988, 11-32.

TOURNIER (P.), BARRE (M.-D.), « Enquête sur les systèmes pénitentiaires dans les États membres du Conseil de l'Europe : démographie carcérale comparée », *Bulletin d'information pénitentiaire*, 1990, 15, 4-43.

TOURNIER (P.), LECONTE (B.), *Séries pénitentiaires temporelles 1968-1990*, Paris, CESDIP, 1990.

TOURNIER (P.), ROBERT (Ph.), *Étrangers et délinquances. Les chiffres du débat*, Paris, L'Harmattan, 1992.

ABSTRACTS

CHANGES IN THE EDUCATION SYSTEM AND VIOLENCE AT SCHOOL

François DUBET

Violence at school must be considered in the light of changes within the educational system. Having expanded into a mass phenomenon, this system has lost its traditional control mechanisms based on the separation of different types of school establishments and educational objectives.

Several forms of violence can be distinguished : tolerated deviant behaviour, violence on and off the school premises and violence directed against the educational establishment. Each of these calls for specific responses.

VIOLENCE IN THE EDUCATION ENVIRONMENT : FROM CONCEPT TO PREVENTION

Jacques PAIN

Violence at school manifests itself in a plethora of ways and admits many interpretations. While several reports enable us to define the problem, a look back to our social values and norms has today become necessary.

As violence takes place within a socio-educational nexus, it can only be checked as a result of a long process of prevention.

SAFETY AT SCHOOL AND THE ROLE OF THE POLICE

Daniel DUGLERY

Still understood only partially in statistical terms, violence within and outside the school is mobilising various agencies and, in particular, the police. The initiatives undertaken by the police at a national level point in three directions : a better understanding of the phenomenon, the search for a true partnership with the Ministry of Education and an acceptance, by young people, of their work.

TELEVISION VIEWING AND VIOLENCE AT SCHOOL

François MARIET

From a scientific point of view, the problem of the relation of television to violence in the streets is poorly conceived. The demagogic approach which blames television for the high crime rates diverts attention from

the obvious reasons behind social violence. Heavy television viewing, like delinquency, is related to bad living conditions.

STUDENT RAGGING : THE END OF A REPUBLICAN IDEAL OF HIGHER EDUCATION

Emmanuel DAVIDENKOFF

In hundreds of institutions of higher education, young students are forced to endure fearsome physical and psychological abuse. Although forbidden by law, student ragging is a form of violence which seriously endangers the present smooth running of our educational system.

SOCIAL ORDER UNDER THREAT : THE CASE OF THE FRENCH LYCEES

Robert BALLION

In the space of a few years, the French lycée has changed status and brought together pupils from very different backgrounds.

A survey undertaken in 25 establishments shows that the lycée is a fragile environment, subject to varying forms of transgression.

Given that the model of the lycée as a catalyst of social justice is no longer operative, regaining control involves cutting contacts with the external environment and reestablishment and enforcing clear ground rules of conduct.

INITIATIVES AND EXPERIENCES : A FIRST EVALUATION

Françoise IMPERIALI

In order to deal with violence at school, several courses of action have been initiated. The description of their aims, results and difficulties encountered show that they are extremely diverse but also highlight common preoccupations amongst the various protagonists.

THE PARTNERSHIP BETWEEN THE MINISTRY OF EDUCATION AND THE POLICE IN THE FRENCH *DÉPARTEMENT* OF SEINE-SAINT-DENIS

Christian ROMEU and Jean-Pierre GLAUX

The Ministry of Education and the Police are joining forces in a pilot scheme to combat violence at school in the administrative division of Seine-Saint-Denis. Two active members of this partnership – a senior police officer and a deputy education authority inspector – review the work undertaken so far.

THE PARTNERSHIP BETWEEN THE MINISTRY OF EDUCATION AND THE POLICE IN THE FRENCH *DÉPARTEMENT* OF RHÔNE

Alain TISNERAT

As in Seine-Saint-Denis, there is a great deal of cooperation between the police and educational establishments in the Rhône.

Here it is essentially a question of creating a policy designed to contain delinquency at school.

THE SATURDAY SOCIETY : SUPPORTERS, EXTREMISTS AND HOOLIGANS

Patrick MIGNON

The phenomena of fanatic, « Fascist » supporters and hooliganism are characterised in two different ways : the search for emotion and the definition of social identity.

In Great Britain, the violent history of British supporters relates to the difficulty of integrating the working class. In France, the emergence of hooliganism and its associated violence are linked to a crisis in the republican model of social integration.

TELECOMMUNICATIONS AND PROBLEM HOUSING ESTATES

Henry BAKIS

There is a need to tackle the various aspects of the problems arising from « pockets of deprivation » so that urban conurbations do not become further cut off from the mainstream. The link between telecoms and disadvantaged areas is, in this respect, original and pertinent.

INTERNAL SECURITY AND THE STRUGGLE AGAINST SUBVERSIVE ACTIVITIES IN SOUTH KOREA

Éric SEIZELET

In order to combat subversion and the communist threat from the North, South Korea has equipped itself since 1948 with an extremely strict system of internal security controls. The regime's change to democracy in 1987 and transformations in the world order have stimulated discussions on maintaining law and order. Today, there reigns a precarious equilibrium between the continuing process of democratisation in the South and the ever-present risk of regional instability linked to the difficulty of dialogue between North and South.

INDEX DES AUTEURS ET DES NOTES BIBLIOGRAPHIQUES POUR L'ANNÉE 1993

INDEX DES AUTEURS⁽¹⁾

ANDERSON Malcom

« La coopération des polices avec l'Europe de l'Est dans le cadre de la Communauté européenne »
N° 14, p. 159-166

BENYON John

« La violence collective et le rejet de l'autorité »
N° 14, p. 105-135

BIGO Didier

« Du discours sur la menace et de ses ambiguïtés »
N° 14, p. 179-196

BONNET Bernard

« L'adaptation du modèle français de police aux demandes locales de sécurité »
N° 13, p. 103-108

BRILLET Alain

Table ronde : « Policiers et journalistes : entre compétition et connivence »
N° 12, p. 25-46

BUI-TRONG Lucienne

« L'insécurité des quartiers sensibles : une échelle d'évaluation »
N° 14, p. 235-247

BURNS Ian

« Perspective sur le modèle britannique de police dans une Europe ouverte »
N° 13, p. 109-120

CHAPLEAU Philippe

« Un nouveau vecteur de maintien de l'ordre en Afrique du Sud »
N° 12, p. 189-194

COURCOL Catherine

Table ronde : « Policiers et journalistes : entre compétition et connivence »
N° 12, p. 25-46

(1) Les auteurs indexés dans cette partie sont ceux qui ont participé aux dossiers thématiques, aux rubriques « Dossier », « Correspondance et débats » et « Chronique étrangère » (NDLR).

DE COURSON Roland

« La rhétorique des deux boxeurs. Mantes-la-Jolie : chronique d'un fait divers traité par la presse locale et la presse nationale »
N° 12, p. 11-24

CUSSON Maurice

« La dissuasion situationnelle ou la peur dans le feu de l'action »
N° 12, p. 201-220

DEROGY Jacques

Table ronde : « Policiers et journalistes : entre compétition et connivence »
N° 12, p. 25-46

DE VALKENEER Christian

« Les relations de la police avec les autorités locales : la décentralisation policière en Belgique »
N° 14, p. 67-84

DIAZ Charles

Table ronde : « Policiers et journalistes : entre compétition et connivence »
N° 12, p. 25-46

DUBOURDIEU Marc

« Les jeunes et les métiers de la sécurité »
N° 12, p. 103-114

EMSLEY Clive

« Police et prévention : une perspective historique »
N° 14, p. 37-48

FIJNAUT Cyrille

« Action de police internationale en Europe : état des lieux et perspectives »
N° 13, p. 153-174

FOUCHET Antoine

« Le policier et le journaliste : vers un amendement déontologique ? »
N° 12, p. 57-64

FUNK Albrecht

« Le système policier allemand dans le cadre européen »
N° 13, p. 83-102

GABOREAU Jean-Louis

« Les commerces dans les quartiers : acteurs de développement et de solidarité »
N° 13, p. 231-238

GORGEOON Catherine

« 1 167 recrues : description de la 121^e promotion des élèves-gardiens de la paix de la police nationale »

N^o 12, p. 115-122

« Perception du risque et comportements sécuritaires de victimes de vols ou d'agressions »

N^o 14, p. 225-234

GREW James

« Le contrôle externe de la police en Irlande du Nord : origine, fonctionnement, effets »

N^o 14, p. 57-68

HAMON Alain

Table ronde : « Policiers et journalistes : entre compétition et connivence »

N^o 12, p. 25-46

HOLDAWAY Simon

« Modernité, rationalité et baguette de pain : quelques propos sur la gestion de la police en Europe »

N^o 14, p. 21-36

HUBERSON Laurent

« Logique de la sécurité, logique de l'information »

N^o 12, p. 47-56

JANKOWSKI Barbara

« Les jeunes et les métiers de la sécurité »

N^o 12, p. 103-114

« Les gangs aux États-Unis : bilan des recherches »

N^o 12, p. 123-148

« La police de proximité : regard de la recherche sur un nouveau style de police »

N^o 13, p. 209-230

LE DOUSSAI Roger

« La prévention des fautes professionnelles : une nouvelle approche du contrôle interne de la police »

N^o 14, p. 49-56

LÉVY René

« Vers une redéfinition des rapports police-justice ? Le poids de l'histoire »

N^o 14, p. 85-96

MADELIN Philippe

Table ronde : « Policiers et journalistes : entre compétition et connivence »

N^o 12, p. 25-46

- MONET Jean-Claude**
« La nécessaire adaptation de la police dans les démocraties occidentales : rapport général »
N° 13, p. 183-200
- MONJARDET Dominique**
« 1 167 recrues : description de la 121^e promotion des élèves-gardiens de la paix de la police nationale »
N° 12, p. 115-122
« Le modèle français de police »
N° 13, p. 61-82
- MUSSO Pierre**
« La police des réseaux dans *Réseaupolis* »
N° 12, p. 195-200
- NOGALA Detlef**
« Le rôle de la technologie dans la police de demain »
N° 14, p. 137-158
- PHILIPPE Olivier**
« *L.627*, une nouvelle représentation cinématographique de la police ? »
N° 12, p. 71-78
- PLENEL Edwy**
« Secret et indiscretion »
N° 12, p. 79-88
- REINER Robert**
« Du mythe à la réalité : le modèle britannique »
N° 13, p. 25-60
- REISS Albert J.**
« Réflexion sur les systèmes de police et la coopération policière en Europe »
N° 13, p. 201-208
- ROBERT Jean-Philippe**
« Perception du risque et comportements sécuritaires de victimes de vols ou d'agressions »
N° 14, p. 225-234
- ROCHIGNEUX Grégoire**
« La rhétorique des deux boxeurs. Mantes-la-Jolie : chronique d'un fait divers traité par la presse locale et la presse nationale »
N° 12, p. 11-24
- ROGER Luc**
« Le ministère de l'Intérieur a-t-il une politique de communication ? »
N° 12, p. 65-70

SAVONA Ernesto U.

« La dynamique du crime organisé en Italie »
N° 14, p. 167-178

SKOGAN Wesley G.

« La police communautaire aux États-Unis »
N° 13, p. 121-152

STORBECK Jürgen

« La coopération des polices en Europe »
N° 13, p. 175-182

ZAMPONI Francis

« Le ministère de l'Intérieur a-t-il une politique de communication ? »
N° 12, p. 65-70

INDEX DES NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

ARLACCHI Pino

Les hommes du déshonneur
N° 14, p. 259-262

BALLYOT Georges J.

Un flic dans la tourmente : souvenir 1937-1944
N° 12, p. 149-151

BENGUIGUI Georges, CHAUVENET Antoinette et ORLIC Françoise

Le personnel de surveillance des prisons
N° 14, p. 262-267

BERLIÈRE Jean-Marc

Le préfet Lépine. Vers la naissance de la police moderne
N° 12, p. 151-155

BONAFE-SCHMITT Jean-Pierre

La médiation : une justice douce
N° 12, p. 155-156

CALVI Fabrizio

L'Europe des parrains : la mafia à l'assaut de l'Europe
N° 14, p. 259-262

CARACCIOLI Francesco

Miseria della mafiologya
N° 13, p. 249-252

Centre national de prévention, d'études et de recherches en toxicomanie

Voyages et voyageurs de la drogue, actes du colloque (avril 1991)
N° 12, p. 176-179

- DELMAS-MARTY** Mireille
Les grands systèmes de politique criminelle
N° 12, p. 157-163
- DOMIC** Zorka
L'État Cocaïne
N° 12, p. 163-166
- DOURLENS** Christine
La ville au risque de l'eau
N° 12, p. 166-170
- DUFOUR-GOMPERS** Roger
Dictionnaire de la violence et du crime
N° 14, p. 267-269
- FALIGOT** Roger, **KAUFFER** Rémi
Histoire mondiale du renseignement 1870-1939
N° 14, p. 269-272
- FOURCAUDOT** Martien et **PREVOST** Lionel
Préventions de la criminalité et relations communautaires
N° 13, p. 252-256
- GATTO** Dominique, **THOÉNIG** Jean-Claude
La sécurité publique à l'épreuve du terrain. Le policier, le magistrat, le préfet
N° 14, p. 272-276
- HENDERSON** James D. et **PHILIPS** Richard L.
Causes, Preventive Measures, and Methods of Controlling Riots and Disturbances in Correctional Institutions
N° 13, p. 256-261
- LAUFLER** Romain
L'entreprise face aux risques majeurs : à propos de l'incertitude des normes sociales
N° 14, p. 276-279
- LE BONNIEC** Yves
A qui profite la cocaïne ?
N° 12, p. 163-166
- LOUBET DEL. BAYLE** Jean-Louis
La police : approche sociopolitique
N° 13, p. 261-263
- MORRIS** Norval
Modern policing
N° 12, p. 172-176

NOBLET Pascal

L'Amérique des minorités. Les politiques d'intégration
N° 14, p. 279-283

OLIGNY Michel

Stress et burnout en milieu policier
N° 12, p. 170-172

RAYMOND Serge

Crimes de sang et faits de violence
N° 14, p. 283-285

SAULOUY Mylène

A qui profite la cocaïne ?
N° 12, p. 163-166

SCHMELCK Marie-Adeline

Introduction à l'étude des toxicomanies
N° 14, p. 286-288

VIDAL-NAQUET Pierre A.

La ville au risque de l'eau
N° 12, p. 166-170

VIMONT Jean-Claude

La prison politique en France. Genèse d'un mode d'incarcération spécifique. XVIII^e – XX^e siècles
N° 14, p. 289-293

WIEVIORKA Michel

Racisme et modernité
N° 13, p. 264-267

économie et humanisme

n° 326 octobre 1993

LA VILLE, TEST D'HUMANITÉ

Dossier réalisé avec Habitat et Humanisme

La ville pour ce qu'elle est	<i>O. Brachet</i>
A qui appartient la nuit urbaine ?	<i>J. M. Deleuil</i>
Du bidonville à la municipalité autogérée	<i>L. Favreau et alii</i>
La sanction des comptes	<i>P. Peillon</i>
L'histoire avance en bégayant	<i>B. Duriez et M. Chauvière</i>
La loi Besson, trois ans après	<i>B. Six, P. Terroir, J. P. Aldeguer, C. Monnier, I. Suau</i>
Pourquoi si peu de résultats vis-à-vis des exclus ?	<i>A. Gachet</i>
Une solidarité internationale pour l'habitat	<i>S. Aliou et M. Sembene</i>
L'urbanisme n'est pas une science exacte - entretien	<i>R. Doerflinger</i>
Le dégel entre police et acteurs sociaux	<i>F. Bourgeois et D. Dieppedalle</i>
Demain les villes européennes	<i>R. Petrella</i>
Convictions et perspectives : l'exigence urbaine	<i>B. Devert et V. Berthez</i>

éthiques, éthiques

individu, camarade, personne	<i>A. Marciano</i>
société française	
La monnaie n'est plus ce qu'elle était	<i>Y. Tricaud</i>
débats	
Le mousquetaire et le samouraï	<i>J. C. Thil</i>
Pour les Etats, la coordination entre donateurs n'est pas une priorité	<i>V. Kölher</i>
chronique économique et financière internationale	<i>A. Cedel</i>
Les livres	

dossier du prochain numéro : soigner sans exclure

Abonnement 1994

France : 260 F TTC - Etranger : 320 F - Par avion : 350 F

Vente au numéro, port compris : 70 F - Etranger : 75 F - Par avion : 80 F

économie et humanisme 14 rue Antoine Dumont 69372 LYON cedex 08 FRANCE
tél. (33) 78.61.32.23 - fax (33) 78.69.86.96

futuribles

REVUE MENSUELLE D'ANALYSE, DE PRÉVISION ET DE PROSPECTIVE

Unique revue de prospective en langue française à caractère réellement interdisciplinaire, *futuribles* analyse chaque mois ce qui peut advenir (les futurs possibles) et ce qui peut être fait (les politiques et les stratégies) vis-à-vis des grands défis du futur.

Sous la direction d'Hugues de Jouvenel

Au sommaire des derniers numéros

- Délocalisation et emploi. La mondialisation du marché du travail, *D. Maillard* n°180
- Les obstacles structurels à l'emploi. Analyses et propositions oubliées, *M. Godet* n°180
- Les prévisions d'emploi en Allemagne et au Royaume-Uni, *H. Nadel* n°180
- Sur la démarche prospective. Un bref guide méthodologique, *H. de Jouvenel* n°179
- Pour une réforme radicale du dispositif de protection sociale, *G. Calot* n°179
- Où vont les régimes obligatoires de protection vieillesse ? *A. Babeau* n°179
- Les services publics dans l'espace rural
V. Roussel n°179
- Réinventer la protection sociale en Europe de l'Est, *L. Lombard, R. Tresmontant* n°178
- Les échanges internationaux dans l'audiovisuel
D. Hancock n°178
- Montée des inquiétudes et changement de la consommation, *R. Rochefort* n°178

Commande à Futuribles - 55, rue de Varenne - 75341 Paris cedex 07 France

• Tél : (33 1) 42 22 63 10 • Fax : (33 1) 42 22 65 54 • Minitel : 36 15 SJ*FUTURIBLES

• Prix du n° France : 65 FF - Etranger : 70 FF • Abonnement 1 an (11 n°) France : 600 FF - Etranger : 650 FF

Cultures & Conflits



Revue trimestrielle de Science Politique
N°11

INTERVENTIONS ARMEES ET CAUSES HUMANITAIRE

Editorial
Richard Brousse

DOSSIER
Triomphe ou déclin de l'humanitaire ?
Guy Hermet

Soldat, que mettra-t-on sur ta tombe ?
Général Claude Leborgne

De l'humanitaire à la géopolitique : le cas du Kurdistan d'Irak
Hamit Bozarslan

La militarisation de l'humanitaire : l'exemple somalien
Roland Marchal

L'action humanitaire des ONG francaises en Amérique centrale : entre bureaucratie humanitariste et nouvelle vision de l'humanité
Gilles Bataillon

Les enjeux de l'aide en Afghanistan
Gilles Dorronsoro

Victime ou martyr
Guy Nicolas

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE
Le sabre et le turban, de Rémy Leveau
Louis-Jean Duclos

Abonnement 1993 : l'Harmattan - 7 rue de l'école polytechnique 75005 Paris
Fax 43 25 82 03 - Tél 43 54 79 10 / France 300frs / Institutions 600frs/120\$
Etranger 340frs/60\$ / Prix unitaire au numéro 90 frs (France)

revue française
d'**ADMINISTRATION**
PUBLIQUE

juillet 1993
N° 66

**L'ÉVALUATION
EN QUESTION**

INSTITUT INTERNATIONAL D'ADMINISTRATION PUBLIQUE



La place de l'évaluation
dans le système
politico-administratif

L'évaluation, nouvel avatar
de la rationalisation
administrative?

Droit et évaluation

Un premier bilan de
l'expérience française

L'évaluation au Canada, au
Royaume-Uni, à la Banque
mondiale

Prix du numéro : 82 F

**INSTITUT INTERNATIONAL
D'ADMINISTRATION PUBLIQUE**

Diffusion : La Documentation française
29-31, quai Voltaire, 75340 Paris Cedex 07
Tél. 40.15.70.00. Télécopie : 48.39.56.01

Abonnement France : 325 F

Abonnement Europe : 410 F

Abonnement hors Europe : 478 F

Revue française de sociologie

publiée avec le concours de
L'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 - Tél. : 40.25.11.87 ou 88

OCTOBRE-DÉCEMBRE 1993, XXXIV-4

ISBN 2-222-96593-4

Les conflits dans l'aménagement de la nature Claudette LAFAYE
Laurent THÉVENOT

Âges, générations et christianisme Yves LAMBERT

L'observation des ouvriers par le patronat Jean PENEFF

Les mariés du *Bottin Mondain* Luc ARRONDEL
Cyril GRANGE

NOTES CRITIQUES

Tribulations de la justice Jean-René TRÉANTON

Histoire de la sociologie Serge PAUGAM

LES LIVRES TABLES 1993

Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Centrale des Revues, CDR
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex - Tél. : (1) 46.56.52.66
CCP La Source 33-368-61 CDR-Gauthier-Villars
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année en cours.

Tarif 1994 : L'abonnement (4 numéros) France 320 F
Etranger 400 F

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
CNRS Editions, 20-22 rue Saint-Amand, 75015 Paris
Tél. : (1) 45.33.16.00 - Téléx : 200 356 F
Soit auprès des librairies scientifiques
Le numéro 110 F

Les Cahiers de la sécurité intérieure

Parus

Actes du colloque des 2 et 3 novembre 1989, janvier 1990. 70 F.

N° 1 — *Les Français et l'insécurité. Terrorisme, manifestations, ordre public*, avril-juin 1990

N° 2 — *L'offre publique de sécurité*, juillet-septembre 1990

N° 3 — *Le marché de la sécurité privée*, novembre 1990-janvier 1991

N° 4 — *La mesure de la délinquance*, février-avril 1991

N° 5 — *Jeunesse et sécurité*, mai-juillet 1991

N° 6 — *La gestion de crise*, août-octobre 1991

N° 7 — *Polices en Europe*, novembre 1991-janvier 1992

N° 8 — *Police et Démocratie à l'Est*, février-avril 1992

N° 9 — *La police de l'environnement*, mai-juillet 1992

N° 10 — *La sécurité des réseaux*, août-octobre 1992

N° 11 — *Gendarmeries et polices à statut militaire*, novembre 1992-janvier 1993

N° 12 — *Police et médias*, février-avril 1993

N° 13 — *Systèmes de police comparés et coopération (I)*, mai-juillet 1993

N° 14 — *Systèmes de police comparés et coopération (II)*, août-octobre 1993

À paraître

N° 16 — *Collectivités locales et sécurité*, 2^e trimestre 1994

N° 17 — *Recherches historiques et sécurité*, 3^e trimestre 1994

N° 18 — *Le nouveau Code pénal*, 4^e trimestre 1994

IMPRIMERIE NATIONALE

Impression d'après documents fournis

3 091017 P □