

I - Préambule:

II- - Les politiques académiques :

2.1. Présentation générale :

- 2.1.1. Pourquoi et comment cette enquête académique
- 2.1.2. Des situations très contrastées

2.2. Le dispositif d'observation et d'actions académiques et départementales

- 2.2.1. Principes et réalisations
- 2.2.2. Deux exemples (académique et départemental)

2.3. Les politiques : prévenir

- 2.3.1. Présentation générale :
 - 2.3.1.1. Les instances centrales
 - 2.3.1.2. Les relais locaux
- 2.3.2. La prévention fondée sur le partenariat Education Nationale/Justice
 - 2.3.2.1. Au niveau départemental
 - 2.3.2.2. L'absentéisme scolaire
 - 2.3.2.3. Les relais
- 2.3.3. La prévention fondée sur le partenariat Education Nationale/Police
 - 2.3.3.1. Objectif et organisation
- 2.3.4. La prévention par l'Etablissement scolaire :
 - 2.3.4.1. Les principes
 - 2.3.4.2. Les actions
 - 2.3.4.3. Un exemple
 - 2.3.4.4. D'autres actions préventives

2.4. Les politiques : réprimer

- 2.4.1. Principes
- 2.4.2. Le Conseil de discipline
- 2.4.3. Justice et Police

2.5. Les politiques : remédier

- 2.5.1. Objectifs, outils et réalisations

2.6. Commentaires :

- 2.6.1. Une prise de conscience en lente évolution
- 2.6.2. Des observatoires rares
- 2.6.3. Des approches partenariales privilégiées
- 2.6.4. De la responsabilité de l'Etablissement scolaire
 - 2.6.4.1. Violence endogène ou exogène
 - 2.6.4.2. Parole d'un Chef d'établissement
 - 2.6.4.3. De la crédibilité et de l'efficacité de la prévention
- 2.6.5. L'esquisse de modèles théoriques

III - Les actions des MAPPENet des IUFM :

3.1 Les actions des MAFPEN

- 3.1.1. *Des politiques de formation qui autorisent une approche typologique*
 - 3.1.1.1.- *Un "modèle" de réalisation*
 - 3.1.1.2.- *Des politiques où la demande précède le plus souvent l'offre*
 - 3.1.1.3.- *Des actions généralistes*
- 3.1.2. *Des réflexions, opératoires et prospectives*
 - 3.1.2.1.- *Une approche de formation à tendance "exogène"*
 - 3.1.2.2.- *Une approche de formation à tendance "endogène"*
- 3.1.3. *Commentaires*
 - 3.1.3.1.- *Des politiques spécifiques récentes mais peu nombreuses*
 - 3.1.3.2.- *Des formations en règle générale plus informatives qu'actives*
 - 3.1.3.3.- *Deux partenariats privilégiés*

3.2. - Les actions des IUFM

- 3.2.1. - *Violence à l'école et formation initiale : Une prise de conscience inégale.*
 - 3.2.1.1.- *Une approche exemplaire*
 - 3.2.1.2.- *Une formation généraliste dominante*
- 3.2.2. - *Réflexions et analyses*
 - 3.2.2.1.- *Violence et formation*
 - 3.2.2.2. - *Réactions des stagiaires*
 - 3.2.2.3. - *Conséquences sur les mutations*
 - 3.2.2.4. - *Quelques pistes*
- 3.2.3. - *Commentaires :*
 - 3.2.3.1.- *Des formations initiales encore trop timides*
 - 3.2.3.2.- *Une formation limitée à un certain public et à une conception éducative segmentée*

IV - 24 Recommandations:

Principes

Etablissements

Partenariat

Organisation

Formation

Conclusion

Annexes :

- 1 - Tableau récapitulatif de l'enquête
- 2 - Liste des personnes ayant apporté une contribution à ce travail
- 3 - Lettre-Cadre du rapporteur aux IGEN/EVS
- 4 - Lettre aux responsables des IUFM et des MAFPEN
- 5 - Lettre à un Chef d'établissement
- 6 - Questionnaire Etablissement
- 7 - Questionnaire Etudes de Terrain
- 8 - Note sur un collège et deux études de cas
- 9 - Exemple de Charte contre la violence dans un collège
- 10 - Fiche d'un collège : droits et devoirs des élèves et des adultes
- 11 - Plaquette GASPAR (Académie de Lille)
- 12 - Contrat de réinsertion scolaire. Partie Engagement (I.A. de Seine Saint-Denis)
- 13 - Protocole d'accord régional EN/Justice (Académie de Besançon)
- 14 - Fiche départementale de signalement d'incident
- 15 - Document départemental : Rôle et place du règlement intérieur d'un établissement scolaire
- 16 - Tableau des sigles utilisés

LA VIOLENCE A L'ECOLE

Etat de la situation en 1994

Analyse et recommandations

I - PREAMBULE

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des préoccupations du groupe "Etablissements et Vie Scolaire" à l'égard des phénomènes de violence dont les établissements scolaires sont l'objet ou le théâtre. Ces préoccupations étaient précédemment apparues la première fois dans les rapports de Georges TALLON (1979-1980), puis dans ceux de nos collègues Marc RANCUREL et Philippe BARRET. Celui-là, s'appuyant sur des résultats d'enquêtes et des informations recueillies auprès du Bureau International du Travail ainsi qu'aux U.S.A. analysant ces phénomènes, en présentait une première caractérisation, examinait les formes que prenait la violence selon la localisation et le type d'établissement et s'interrogeait sur leur fréquence, leur intensité, leur signification, les actions possibles.

Plus récemment, celui-ci produisait une étude sur "les conduites agressives dans les lycées et les collèges", où il expliquait les raisons pour lesquelles l'institution avait du mal à saisir les réalités et la diversité de ces conduites, à en fournir des explications et plus encore peut-être à les divulguer. Il présentait aussi quelques réflexions personnelles sur la façon dont l'institution pouvait traiter ce problème, reconnaissant lui-même "qu'il y avait là matière à discussion et à contestation".

Le rapport que nous présentons aujourd'hui s'est inspiré de certaines remarques des deux précédents. Entre temps, ces "violences à l'école" n'ont pas cessé : l'intérêt porté par les média à certaines d'entre elles laisse penser à leur recrudescence (mais comment la mesurer ?) ; à coup sûr, en tout cas, le sentiment d'insécurité s'est accru dans les établissements scolaires, sans qu'on puisse établir une exacte proportion entre la réalité des premières et l'intensité du second.

Marc RANCUREL dans un entretien accordé aux "Cahiers de la Sécurité Intérieure" (n°15 - 1er trimestre 1994), déclarait : "C'est seulement aujourd'hui que certaines Académies commencent à établir des statistiques et demandent aux établissements de les informer régulièrement". De son côté Philippe BARRET écrivait : "On pourrait sans doute améliorer véritablement la connaissance que nous avons des conduites agressives dans les établissements scolaires... Il y a certainement davantage à tirer de la collection des tableaux de bord mis en place ici ou là à l'échelon départemental, quand bien même les données recueillies ne sont pas parfaitement homogènes. Au moins serait-il profitable de les généraliser dans toutes les Académies".

Partant de là, Pierre VANDEVOORDE, Doyen du Groupe Etablissements et Vie Scolaire a fixé une orientation sur des objectifs simples et constatables tant dans le domaine de la mise en place d'actions

académiques en direction des établissements que dans celui des formations initiales et continues des personnels de l'Education Nationale.

En conséquence, nous nous sommes d'abord demandé si nous pouvions appréhender de façon plus précise le (ou les) dispositif(s) mis en place par le système éducatif pour être mieux renseignés sur les manifestations de violence dans leurs multiples formes, pour en suivre mieux les évolutions dans l'espace et dans le temps et pour nous doter ainsi d'un premier outil d'analyse. Sachant qu'il n'existe pas au niveau central, nous nous sommes tournés vers les académies pour connaître les dispositions qu'elles avaient prises à cet égard. C'était notre première question.

La seconde s'enchaînait naturellement à la première : face à la perception des dangers plus grands, ou nouveaux, auxquels sont exposés les établissements et les communautés scolaires qu'ils abritent, y avait-il des "politiques académiques" qui se développaient, dans quel sens, avec quels partenaires, dans quel jeu de relations avec d'autres institutions également préoccupées par nature de ces problèmes ? Les réponses fournies à l'une et l'autre questions nous permettaient de commencer à dresser ainsi un premier bilan des systèmes d'information académiques, à comparer les unes aux autres les politiques adoptées et à essayer d'interpréter leurs différences. Chacun pouvait se douter que, pour maintes raisons, les académies n'avançaient pas du même pas dans ces domaines et nous ne pensons pas que notre rapport apporte là-dessus des révélations.

En revanche, selon l'orientation du Doyen, nous pensions qu'un aspect de ce problème avait été peu examiné, peut-être méconnu. Une observation faite par Marc RANCUREL avait stimulé notre curiosité ; dans l'entretien cité plus haut il disait : "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".

Aussi avons-nous recherché ce qui se fait dans ce domaine, où les responsables académiques et locaux disposent d'une grande marge d'autonomie et ce que font les organismes qui ont la responsabilité de la formation initiale (IUFM) ou la charge d'aider les personnels à toujours mieux assumer leurs fonctions (MAFPEN) ?. Quel degré de conscience les uns et les autres ont-ils de cet aspect de leur mission, quelle nécessité en ressentent-ils, sous quelle forme et avec quels instruments le traitent-ils ?

Pour ce faire il a été conçu un dispositif à trois niveaux d'observation et d'interrogation. L'académie et le département, les Centres de formation initiale et continue des personnels de l'E.N., les Etablissements scolaires. L'ensemble des informations recueillies, provenant de 18 Rectorats, 12 IUFM, 14 MAFPEN, 9 établissements scolaires soit 26 Académies sur 28, autorise, par son étendue, sa diversité, sa richesse et son authenticité l'esquisse d'un "hologramme" des violences scolaires en France.

Cette vision, même si elle demeure provisoire, et a dépendu des réponses reçues, témoigne à la fois du caractère "insupportable" du phénomène comme de l'engagement "tranquille et raisonnable" de certains établissements et communautés éducatives. Elle montre, contrairement à des opinions et des attitudes pessimistes faisant leur miel "du désarroi de l'école", l'existence de véritables solutions pour résoudre cet engrenage "mortifère". L'importance que ce rapport leur accorde dans le chapitre II démontre leur diversité et leur richesse.

Toutes ces solutions passent, par le comportement responsable et courageux des adultes concernés, quel que soit le niveau hiérarchique.

Il faut remercier ici très vivement, tous ceux qui ont accepté de participer à cette enquête et sans qui, ce rapport n'aurait pu exister. L'originalité de ce travail trouve ici une de ses sources dans les regards croisés de 69 acteurs du système éducatif situés en des lieux différents de la chaîne éducative, IGEN, recteurs, IA-DSDEN, chefs de MAFPEN, directeurs d'IUFM, IPR-IA, IEN, proviseurs, principaux, professeurs, qui, à ces divers titres, ont rapporté leurs expériences.

S'il fallait résumer l'ambition de ce rapport, ce serait d'une part d'avoir tenté de mettre en évidence des actions et des expériences réussies et d'autre part de les avoir clarifiées et ordonnées pour offrir un éventail de choix aux acteurs de terrain. "L'ignorance et l'incompréhension" selon les termes d'un chef d'établissement ne sont-elles pas deux des principaux obstacles à une prise en compte objective de la violence à l'école et à l'élaboration de solutions systémiques ?

II - ACADEMIES

Les dispositifs académiques qui présentent le visage d'une politique systémique cohérente croisent les mesures d'observation, de prévention, de répression et de remédiation pour lutter contre la violence à l'école sont rares. Ils prouvent leur efficacité d'une part lorsqu'ils reposent en priorité sur la volonté collective et lucide des élèves et des personnels de l'établissement capables d'analyser leur pratique et d'élaborer des remédiations et d'autre part, sont fondés sur la notion de contrat tant interne à l'établissement qu'externe avec les partenaires.

2.1. Présentation générale

2.1.1. Pourquoi et comment cette enquête académique

Il ne se passe plus une semaine sans que la presse dans son ensemble, nationale, régionale ou locale, et les médias audiovisuels ne mettent en relief un fait de violence perpétré au sein d'un établissement scolaire ou à ses abords.

Il ne se passe plus une année sans que les départements ministériels concernés, les assemblées d'élus à tous niveaux, les organisations socio-professionnelles, les grandes associations à vocation sociale et éducative n'organisent sur ce sujet commissions, séminaires, colloques, etc.

Dans ce champ, on se garderait bien d'oublier les publications foisonnantes de mémoires, rapports, ouvrages, d'origines journalistique, institutionnelle, et surtout universitaire.

Face à cette surabondance d'informations, éparses, disparates, parfois sujettes à caution et en tout état de cause écrites selon les préoccupations, présupposés ou hypothèses d'auteurs extérieurs au fonctionnement du système éducatif, il est apparu comme une priorité à l'Inspection Générale de l'Education Nationale/Etablissements et Vie Scolaire (IGEN/EVS) de connaître avec le plus d'exactitude possible d'abord les données de base indispensables pour appréhender ce phénomène, son étendue, ses caractéristiques, puis la forme, l'importance et l'efficacité des éventuelles politiques de prévention et de remédiation élaborées par les responsables du système éducatif, plus particulièrement au niveau de l'académie.

Cette enquête a été effectuée par les IGEN/EVS responsables de circonscriptions territoriales qui recouvrent dans la très grande majorité des cas les académies, auprès des services rectoraux et quelquefois des

inspections académiques. Elle a permis de réunir un corpus de données sur 18 académies qui sont : Aix-Marseille, Antilles-Guyane, Besançon, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Créteil, Dijon, La Réunion, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Paris, Reims, Rouen, Strasbourg, Toulouse, Versailles.

Cet éventail géographique qui recouvre le très large spectre des caractéristiques particulières de chacune de ces académies par ses indicateurs tant scolaires et économiques que socioprofessionnels permet non seulement d'avoir à un moment donné, juin 1994, une image beaucoup plus précise et plus claire du phénomène de la "violence à l'école", mais aussi de découvrir et de faire connaître les politiques déterminées et volontaristes menées, presque toujours en relation partenariale, par certains responsables du système éducatif.

Les documents examinés, (enquêtes statistiques, rapports, comptes rendus, matériel d'information et pédagogique, plaquettes, mémentos, etc), les uns destinés aux personnels de l'académie, les autres aux différents niveaux hiérarchiques (chefs d'établissements, corps d'inspection, inspecteurs d'académie, recteurs), ainsi que les notes de synthèse réalisées par les IGEN/EVS ont un très riche contenu. Leur analyse a permis de dégager les axes essentiels et quelquefois communs des politiques mises en place et de procéder à des regroupements d'académies, amorce d'une typologie pour l'avenir.

2.1.2. Des situations très contrastées :

Quatre axes majeurs ont été ainsi mis en évidence, les instruments centraux d'observation et d'action mis en place, la politique de prévention préconisée et réalisée, les sanctions et les remédiations proposées et mises en oeuvre. Ils ont permis "de classer" les académies en trois groupes.

Le premier groupe composé de quatre académies, est, à l'évidence, celui qui offre la documentation la plus riche et la plus prospective ; il est caractérisé par la présence de ces quatre éléments constitutifs fondamentaux qui structurent, en les liant, les actions réalisées.

Le deuxième groupe qui réunit cinq académies a pour caractéristiques essentielles et communes, d'une part de n'avoir aucune coordination ni action d'initiative académique, mais, d'autre part, de posséder des dispositifs construits principalement sur la coopération, le plus souvent avec la police et/ou quelquefois avec la justice. La mise en place de ces dispositifs relève généralement plus d'initiatives personnelles que d'incitations institutionnelles.

Le troisième comprend neuf académies où les IGEN/EVS indiquent que la situation actuelle n'a pas paru nécessiter la mise en place d'actions spécifiques à propos de la "violence scolaire". Situation qui peut se résumer ainsi selon le rapport d'un IGEN/EVS, "aucun bilan n'est possible. Pas d'outils d'observation, aucune collecte de données, absence de coordination

rectorale. Pas de cellule de remédiation...". Pour ces académies ce phénomène est pris la plupart du temps en charge de façon ponctuelle, lors de sa manifestation, par le proviseur Vie Scolaire et/ou l'IPR-IA/EVS.

2.2. *Le dispositif d'observation et d'actions académiques et/ou départementales :*

2.2.1. *Principes et réalisations :*

Selon le mode de l'approche du phénomène "violence" lié à l'origine professionnelle et universitaire des concepteurs de l'observatoire, ou selon son adéquation aux réalités locales, les moyens dégagés par les responsables académiques, les formes, l'acuité et la fréquence de cette violence au niveau des établissements scolaires, cet outil présente deux conceptions d'action.

Dans la première, la nécessité du recensement systématique des faits de violence est liée étroitement à toute politique de prévention, et de remédiation qui se veut efficace.

La seconde conception privilégie la création d'un outil académique opératoire de soutien lié à un réseau pilote d'établissements.

Les académies et départements qui ont mis en place un observatoire liant de façon centralisée les deux volets, constat et prévention, se sont dotés d'instruments statistiques fondés sur des nomenclatures, des questionnaires, des bilans périodiques et des techniques informatisées.

Les questionnaires sont destinés dans la très grande majorité des cas à tous les chefs d'établissements du département ou de l'académie, ou rarement, uniquement à ceux qui exercent en ZEP ou en zone sensible.

Cet observatoire est placé sous l'autorité directe du recteur ou de l'inspecteur d'académie et composé d'une équipe ayant à sa tête un responsable issu directement de leur entourage, inspecteur d'académie adjoint, conseiller technique du recteur, IPR-IA/EVS ou proviseur vie scolaire.

Le constat repose sur **un tableau de bord académique**, composé à partir des renseignements provenant de fiches de liaison Etablissement/Académie ou Département, mensuelles et/ou trimestrielles, rendant compte des incidents selon une grille fournie aux établissements. Pour une académie, ce tableau de bord est enrichi par deux types de fiches-bilan (l'une récapitulative et l'autre qualitative à visée prospective renseignant sur le climat général de l'établissement).

Cet ensemble qui autorise des comptages selon les lieux et moments et qui précise la qualité des personnes impliquées, permet, d'une part, une remédiation rapide et, d'autre part, des études corrélatives qui permettront de mettre en place des actions de prévention beaucoup plus fines, donc plus efficaces.

Il faut toutefois remarquer que l'élaboration et l'emploi de ces outils sont très récents et que l'utilisation de leurs résultats doit être particulièrement prudente. En effet, il ne faut pas sous-estimer le **phénomène de rétention de l'information** sur ce dossier "brûlant" par les chefs-d'établissement eux-mêmes. Leur réputation et celle de l'établissement, de même que l'équilibre du fonctionnement interne et externe de ce dernier peuvent leur paraître en jeu. Ce qui signifie que ce mutisme, préjudiciable à la qualité de l'enquête permanente, accroît le poids relatif des incidents déclarés et fausse toute corrélation. Effet qui devrait toutefois s'atténuer ce qui permettra avec le temps d'obtenir des données de plus en plus fiables.

Dans l'esprit de cette dernière remarque, qui relativise les données relevant le nombre d'incidents scolaires "réels" et leurs caractéristiques (encore que les grilles reçues présentent une nomenclature presque similaire), pour la première fois il apparaît possible d'esquisser dans certaines académies dites "sensibles" une estimation de l'amplitude du phénomène, de mieux cerner les catégories de personnes les plus "touchées", de déterminer les moments et les lieux les plus fréquemment exposés à la violence ainsi que de dessiner le large spectre de la nature et de la fréquence des violences exercées.

Pour ces académies, le nombre d'incidents enregistrés au cours de l'année 1993 tourne en moyenne autour de 200 à 300 par an. A titre d'exemple nous rapportons ci-après les statistiques communiquées par une académie et un département.

2.2.2. *Deux exemples (académique et départemental) :*

Académie de Paris : 2.150.000 habitants - 273.000 élèves (enseignement public) dont 136.000 élèves de l'enseignement secondaire.

Entre le 1er septembre 1993 et le 7 avril 1994, 215 incidents scolaires enregistrés ; 75,5% dans les collèges - 15,5% dans les L.P. - 9% dans les L.E.G.T. -

Lieux concernés : 30% dans les salles de classe - 20% dans les cours de récréation - 14% devant l'établissement - 10% dans les couloirs.

Personnes concernées :

90,5%	des élèves
20,5%	des enseignants
5%	autres personnels
4%	des parents
18,5%	des jeunes extérieurs.

(Certains incidents concernent plusieurs de ces catégories)

Moments :

heures d'entrée 8,5%	heures de sortie : 16,5%
récréation matin : 10,5%	récréation soir : 6%

<i>récréation matin : 10,5%</i>	<i>récréation soir : 6%</i>
<i>cours matin : 25,5 %</i>	<i>cours de l'après-midi : 15%</i>
<i>Zéro incident : UNSS - sorties pédagogiques.</i>	

Nature :

<i>Violence physique :</i>	<i>58% (42,5% dans les collèges)</i>
<i>Aggression verbale :</i>	<i>35% (26% dans les collèges)</i>
<i>Vol :</i>	<i>12% (6% dans les collèges)</i>
<i>Racket :</i>	<i>6% (4% dans les collèges)</i>
<i>Dégradations :</i>	<i>16% (10,5% dans les collèges)</i>
<i>(certains incidents se cumulent).</i>	

*Département de Seine-Saint-Denis : 1 400.000 habitants - 293.000 élèves (enseignement public)
dont 119.000 dans l'enseignement secondaire.*

En 1993 241 incidents graves ont été recensés dans 170 établissements scolaires dont 103 collèges (60,6%) et 17 écoles (12,1%).

Nature :

<i>Vols : 10,8%</i>	<i>Incursions éléments extérieurs : 5,4%</i>
<i>Dégradations : 15,3%</i>	<i>Incendies : 13,7%</i>
<i>Menaces graves : 12,9%</i>	<i>Agressions avec armes : 8,3%</i>
<i>Agressions physiques : 20%</i>	<i>Violences sexuelles : 1,6%</i>
<i>Agressions entre élèves : 12%</i>	

2.3. Les politiques : prévenir

2.3.1. Présentation générale :

Les politiques de prévention conduites par les autorités académiques les plus concernées présentent toutes un caractère global qui prend en compte l'ensemble des paramètres : géographiques, sociologiques, psychologiques et pédagogiques ; elles se concrétisent en actions cernant au plus près la réalité.

"L'ardente obligation" de cette politique, selon le mot d'un responsable académique, est la nécessité de créer un véritable partenariat dans la réflexion et pour l'action. Réalisation particulièrement délicate, en constante évolution, qui doit fortifier les identités des partenaires, en leur permettant d'exprimer et de réaliser leurs objectifs et missions propres et doit en même temps créer une synergie dans une appréhension systémique de la violence.

2.3.1.1. Les instances centrales :

Dans la très grande majorité des cas, le lieu privilégié de l'élaboration de la prévention se trouve au niveau académique et quelquefois au niveau du département dans un groupe aux appellations diverses : "groupe de

réflexion sur la violence", "groupe de suivi académique ou départemental de prévention", "groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risques", "cellule de gestion EN/Justice/Police" etc.

La plupart de ces instances centrales sont composées presque uniquement des représentants au plus haut niveau, régional et départemental, des administrations concernées et des élus. A noter le clivage particulièrement net entre cette conception d'un partenariat prenant ses racines "en amont" et celle d'une académie où le groupe central est composé uniquement de personnels de l'Education Nationale. Pour cette dernière, le partenariat existe mais se situe "en aval" et en périphérie, comme complément de ses actions, en liaison avec d'autres éléments composant sa politique académique : le réseau pilote des établissements difficiles, les comités d'environnement social, la formation des chefs d'établissement et des personnels de direction, la sensibilisation de la chaîne hiérarchique.

2.3.1.2. *Les relais locaux :*

Cette politique centrale trouve pour son application et ses ajustements, dans la plupart des cas, des relais locaux constitués à l'initiative de responsables de l'Education Nationale et situés dans les zones scolaires difficiles. Ces groupes, composés de chefs d'établissement, de policiers, de magistrats, d'éducateurs, de personnels de santé, d'élus, portent différents noms : "groupe opérationnel", "groupe d'action locale", "groupe chargé de la prévention". D'autres structures-relais existent. La plus fréquemment rencontrée est le comité d'environnement social dont la création préconisée par les circulaires du 22.10.90 et du 25.02.93. est à l'initiative du chef d'établissement. Il a parmi ses objectifs prioritaires la prévention des conduites à risques.

La création et l'emploi de cet "outil" sont fondés sur le constat que, dans certains quartiers dont les populations sont particulièrement marginalisées, **le seul point de repère fixe**, tant pour les parents que pour les élèves, est l'établissement scolaire. L'école devient alors le lieu privilégié de prévention où convergent, en partenariat, les différentes institutions et organismes locaux chargés de la prise en compte des problèmes de la jeunesse. Les objectifs de ces C.E.S., sont, dans un premier temps, de définir les profils de la population locale, de recenser les attentes et les besoins des différents partenaires et usagers ainsi que les moyens existant dans cette circonscription géographique, puis d'élaborer une stratégie commune d'action, de réaliser les projets qui en découlent, et enfin d'évaluer le degré d'adéquation de ces derniers au résultat attendu.

Certaines académies ont fortement incité à la création de ces C.E.S. qui, selon les cas, concernent un ou plusieurs établissements scolaires (à titre d'exemple une académie en compte plus de 140). A ce propos, il faut citer l'émergence d'un "fait signifiant", amorce peut-être d'un trait marquant l'évolution des missions du système éducatif: la création de C.E.S par des établissements scolaires recherchés et réputés "favorisés".

Enfin, on signalera les liens particulièrement forts établis par certaines académies avec les administrations de police et de justice où la complémentarité prévention-répression conduit à l'élaboration de politiques de prévention fondées sur des réunions régulières au niveau de la commune, du district et du département, à l'initiative partagée des partenaires que sont la Justice et la Police.

2.3.2. La prévention fondée sur le partenariat Education Nationale/Justice:

2.3.2.1. Au niveau départemental :

L'institution d'une collaboration préventive avec la Justice s'est imposée lentement. Précédée dans les faits dans certaines inspections académiques dès les années soixante dix, elle s'instaure d'abord en 1981 par un texte interministériel, suivi par la circulaire du 8 octobre 1991 "Opération Education Nationale-Justice". Ce texte précise et élargit ce partenariat en lui donnant un cadre plus opératoire. Il se concrétise le plus souvent au niveau départemental par la création d'une **instance légère de gestion** commune des "comportements à risques" de certains élèves. Cette instance est composée, la plupart du temps, de l'inspecteur d'académie ou de son représentant, du substitut du Parquet des mineurs et des responsables des services sociaux (Education Nationale, Affaires Sociales et Ville).

Cette politique préventive prend plus particulièrement en compte d'une part les **mineurs en difficulté ou en danger signalés par les chefs d'établissement**, dont une proportion (environ la moitié dans certains départements) est orientée vers les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E.) du département. L'autre partie est prise en charge par les éducateurs de la Police Judiciaire de la Jeunesse. D'autre part, les faits d'absentéisme scolaire sont signalés au parquet selon la réglementation.

Quelques Cours d'Appel ont créé une structure de "**correspondants judiciaires**", à l'intention des établissements scolaires volontaires de leur département. L'interlocuteur pour l'établissement est un magistrat ou un greffier en chef.

2.3.2.2. L'absentéisme scolaire :

L'importance des signalements est un élément déterminant dans l'efficacité du dispositif de prévention. **L'absentéisme est un des premiers signaux** les plus perceptibles de l'éventuelle dérive sociale, familiale et individuelle d'un élève. Il évoque souvent la notion d'enfant en danger ou d'enfant délinquant. L'intervention rapide des administrations concernées est apparue à certains responsables d'académie comme un outil particulièrement efficace.

C'est ainsi que, dans un département, une note commune du Parquet et de l'Inspection d'académie, a mobilisé les chefs d'établissement et les assistantes sociales scolaires pour vérifier les situations des "élèves absents" et suggérer de recourir éventuellement à la **saisine directe du Parquet**, dans le cas où le mineur paraissait en danger et susceptible d'une requête en assistance éducative devant le juge des enfants. A titre d'exemple, tel Parquet des mineurs à été saisi en 1993 de 360 signalements, dont plus de 80% ont donné lieu à une rescolarisation, 11% à la saisine du juge des enfants et 9% à une suite d'enquête de police.

2.3.2.3. Certains relais :

Certaines académies, afin d'enraciner solidement cette coopération ont, mis au point un dispositif régulier d'information, notamment au niveau des districts scolaires, avec des établissements pilotes/relais, pour les chefs d'établissement, les assistantes sociales, les médecins scolaires et les corps territoriaux d'inspection ; dans certains cas, les Inspecteurs de l'Education Nationale sont chargés de transmettre cette information au niveau des directeurs d'écoles de leur circonscription.

2.3.3. La prévention fondée sur le partenariat entre l'Education Nationale et la Police :

2.3.3.1. Objectif et organisation :

Un second axe coopératif institutionnel est mis en oeuvre par la circulaire interministérielle EN/Intérieur du 27 mai 1992, intitulée "Conditions de sécurité dans les établissements scolaires". **Il concerne la sécurité dans et aux abords des établissements scolaires situés en zones d'habitat défavorisées.** Certaines académies ont suivi très précisément les recommandations de cette circulaire en créant les "groupes de suivi départemental de la sécurité", chargés de dresser un constat global de la situation, d'établir des diagnostics, de définir des priorités et des orientations, d'impulser les initiatives et de réguler le dispositif. Ces groupes sont composés en règle générale du Préfet, ou de son représentant, de la Police nationale (Sécurité Publique et Police Judiciaire), de la Justice des mineurs, d'élus et des autorités académiques.

Ces instances tiennent des réunions régulières, mensuelles ou bimestrielles, dont l'objectif principal est de faire le point sur les actions de prévention réalisées plus particulièrement dans le cadre des C.E.S. ou en partenariat.

Elles trouvent **leurs relais** dans les groupes locaux d'action de sécurité (G.L.A.S), groupe opérationnel d'actions locales de sécurité (G.O.A.L.S.), ou groupe opérationnel (G.O.P.), pour un établissement, qui sont constitués dans les ZEP et les communes difficiles. Composés des responsables de la

ZEP, de la Police, de la Justice, des éducateurs sociaux et des représentants des élus locaux, elles ont pour objectif, dans leur circonscription géographique, "d'assurer la sécurité dans les établissements et leurs abords par la réalisation d'un diagnostic de sécurité et d'un plan d'action concret".

Cette collaboration a souvent amené la désignation d'un correspondant local, permanent de la police, au niveau du district ou de la ZEP ou de l'établissement, implanté dans chaque commissariat, et désigné souvent comme le "**correspondant jeunesse**". Les actions mises en oeuvre par ce groupe trouvent leur source dans le diagnostic interne de sécurité établi par le chef d'établissement, présenté au conseil d'administration pour être intégré dans le projet d'établissement.

A titre d'exemple, on peut citer : les équipements spécifiques de sécurité dans et autour de l'établissement scolaire, l'ouverture de centres sociaux, l'aménagement de la sécurité routière, l'engagement et l'emploi des Contrats Emploi-Solidarité (C.E.S.) et des appelés aux abords scolaires avec une fonction "d'îlotier". Dans certains départements "difficiles" le maillage de ces groupes est particulièrement serré (30 à 40).

2.3.4. La prévention par l'établissement scolaire :

Pour certains responsables académiques toutefois, bien qu'indispensables, toutes ces actions de prévention en partenariat ne sauraient exister ni a fortiori être efficaces sans une politique spécifique menée par et dans l'établissement scolaire lui-même.

2.3.4.1. Les principes :

Dans cette optique la gestion des crises incombe, en priorité, à l'établissement et doit s'inscrire dans la logique de son fonctionnement habituel. **Le recours à l'extérieur ne peut être efficace que s'il vient à l'appui d'une stratégie interne transparente pour tous les acteurs** (personnels, parents, élèves). D'où la priorité accordée à la prévention.

Celle-ci nécessite l'implication de tous les adultes de l'établissement pour former une cohérence, interne à l'établissement, externe avec les partenaires, et globale à l'intérieur de l'institution, à tous les niveaux hiérarchiques.

2.3.4.2. Les actions :

Les actions menées dans les établissements pour mettre en place cette politique se situent à différents niveaux. Elles concernent la vie scolaire par la création de lieux d'accueils, d'ateliers, de classes à vocations spécifiques, de foyers, de salles pour le travail personnel. Elles prennent en compte la réhabilitation et la sécurité des locaux, multiplient les sorties et les rencontres interclasses.

En priorité, elles créent des moments et des lieux spécifiques d'écoute des élèves qui se concrétisent par des entretiens individualisés avec des adultes volontaires, des reprises de dialogue entre parents et élèves, et le suivi du projet personnel de l'élève par le professeur principal. Pour ces **moments privilégiés de communication** sont créées des heures banalisées où se gèrent les problèmes comportementaux et relationnels, où se débattent les questions de la citoyenneté, de la vie et de la réglementation à l'intérieur de l'établissement...

Ces actions nécessitent une conception éducative où la prévention de la violence repose en priorité sur celle de l'échec scolaire, et qui se centre sur la pédagogie différenciée où méthodes et contenus sont "**adaptés aux élèves tels qu'ils sont**".

Cette aide pédagogique se présente au niveau de la **classe**, en soutien méthodologique, suivi et dialogue pédagogique, tutorat, dédoublement, aide au travail personnalisé... Au niveau de **l'établissement** elle s'appuie notamment sur la coordination disciplinaire, les liaisons école/collège/LP/LEGT, la place particulière et importante de certaines disciplines, EPS, Arts, ainsi que sur les projets transdisciplinaires...

La mise en oeuvre de toutes ces actions **ne prend un sens que si elles s'inscrivent réellement dans le projet d'établissement**. Il faut que le projet soit compréhensible par tous. Sa réalisation et son évaluation en sont facilitées.

Un des axes majeurs de cette politique, est de rendre **les élèves acteurs de la prévention**. Les faire passer "de l'indifférence à la responsabilité". Ceci nécessite une véritable formation des délégués des élèves afin de permettre un dialogue véritable (il est néanmoins institutionnel) entre jeunes et adultes. Le délégué est ainsi **responsabilisé** dans le cadre d'une information constante avec ses camarades de classe.

On note que, dans certains départements, se sont constitués, sur la base du volontariat, **des comités de prévention** pour trois ou quatre établissements pilotes qui responsabilisent élèves et communautés scolaires vis à vis des phénomènes de violence. Ces comités fonctionnent en règle générale en commissions qui se répartissent l'étude du racket, des agressions verbales et physiques, des conduites déviantes...

Enfin, le suivi individualisé des élèves par le tutorat, qui porte plus particulièrement sur la construction du projet personnel, entraîne un **contrat** qui se traduit par une responsabilisation individuelle accrue de l'élève.

2.3.4.3. Un exemple :

Pour illustrer concrètement cette politique préventive fondée essentiellement sur le couple pédagogie/éducation, l'exemple d'un collège, établissement "sensible" et en ZEP, dans un quartier qualifié de

particulièrement violent par la police, est intéressant à plusieurs titres. Il faut préciser que l'action résolue du principal a amené tous les acteurs de cet établissement à faire cause commune pour que "chaque élève perçoive le collège comme un élément favorable à son intégration". Ce principe s'est traduit pédagogiquement par:

*** "Un dispositif spécifique du cycle d'observation**

- *Enseignement méthodologique dispensé par le professeur principal pendant deux ans et réinvesti dans toutes les matières.*
- *Etudes dirigées assurées par des membres de l'équipe pédagogique offrant des conditions facilitantes au travail intellectuel.*
- *Evaluation des résultats de chaque élève toutes les six semaines communiquée par voie postale aux parents.*
- *Evaluation du comportement et des acquis méthodologiques toutes les douze semaines, également transmis aux familles.*

*** La diversification au cours du cycle d'orientation :**

A l'issue du cycle d'observation, chaque élève se voit offrir la possibilité de suivre, au sein de l'établissement, un parcours de formation adapté à ses capacités :

- *4ème Générale.*
- *4ème à horaire renforcé pour des élèves lents mais travailleurs.*
- *4ème technologique pour des élèves ayant des difficultés face à l'acquisition de connaissances à caractère abstrait.*
- *4ème d'aide et de soutien, classe de remédiation pour des élèves en grande difficulté.*

Après quatre années d'application de ce dispositif, il a été constaté une diminution importante des phénomènes de violence enregistrés dans l'établissement.

Parallèlement au dispositif pédagogique, l'établissement s'est doté d'une charte de vie élaborée par le Comité d'Environnement Social et a su tirer profit d'un meilleur encadrement des élèves par le renforcement de la présence d'adultes, grâce à un deuxième poste de conseiller d'éducation, à cinq appelés du contingent, à une dotation horaire globale (DHG) de surveillance abondée de 30% et à la présence à mi-temps d'une infirmière.

Pour garantir la sécurité à l'intérieur de l'établissement, il a été procédé à l'installation d'une caméra vidéo avec enregistreur et à un renforcement du contrôle des entrées et sorties des élèves. Les accès au collège sont protégés par des clôtures, des grilles et les portes fermées à clé. De plus l'établissement est sous alarme reliée par télésurveillance à une société de gardiennage qui assure deux rondes nocturnes pendant les congés scolaires.

En liaison avec le commissaire de police de la commune, une surveillance des abords du collège est régulièrement assurée par des policiers en tenue et en civil dans le but de sécuriser tous les partenaires de la communauté éducative".

2.3.4.4. D'autres actions préventives :

D'autres mesures préventives sont mises en place par l'institution scolaire sur des sites "défavorisés", notamment l'opération "**Ecole Ouverte**" qui propose des activités au sein de l'établissement scolaire durant les périodes de vacances. L'expérience récente prouve que l'image de l'école est "**valorisée**" tant auprès des jeunes que des habitants du quartier. L'établissement reconquiert auprès d'eux sa légitimité. C'est, pour ces élèves, un pas vers la reconstruction de leur citoyenneté scolaire par la réappropriation des règles de vie collective à l'école.

Il est patent que ces changements de comportement sont liés étroitement à la présence et à l'action des adultes, images et modèles incarnant l'autorité et le recours. Les politiques de recrutement et de mise à disposition pour ces zones difficiles de **personnels de l'Education nationale**, en nombre et qualifiés, en est le signe le plus probant.

A cet effort, il faut ajouter, parce qu'unaniment reconnue après scepticisme et quelquefois refus, la présence très bénéfique des personnes sous C.E.S. (contrat emploi solidarité) et surtout des **appelés du contingent** comme médiateurs privilégiés des élèves, plus particulièrement dans les collèges, à titre préventif ou lors de situations de forte tension ou de conflit.

Bien que n'étant pas en prise directe avec la violence scolaire, quatre dispositifs spéciaux d'aide aux élèves exercent un rôle préventif et de repérage apprécié. Il s'agit : des réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (**R.A.S.E.D.**), constitués de personnels enseignants spécialisés chargés plus particulièrement de suivre des enfants en difficulté scolaire ne relevant pas de structures spéciales ; du dispositif Jeunes en difficultés (**J.E.D.**) mis en place dans les lycées professionnels en vue de remédiations pédagogiques et éducatives; le **DIJEN**, dispositif de réinsertion scolaire pour les non diplômés ; et enfin le Crédit Formation individualisé (**C.F.I.**) qui permet aux jeunes de 17 à 25 ans sans qualification d'acquérir une formation de niveau V.

Pour terminer ce volet de la prévention réalisée par l'établissement, il est nécessaire de rappeler que la plupart des actions décrites se situent dans un projet de zone d'éducation prioritaire (**ZEP**). Cette politique, mise en place en 1981 et réaffirmée depuis, a pour objectif de renforcer l'action éducative dans les zones aux conditions sociales difficiles. En 1994 il y a 554 ZEP en France qui concernent 9% des écoles, 16% des collèges, 9% des L.P., et 2% des L.E.G.T.

2.4. *Les politiques : réprimer*

2.4.1. *Principes :*

Pour les académies les plus concernées, toute politique de lutte "contre la violence scolaire" offre tel Janus le double visage de la prévention et de la répression.

Comme il a été précisé, la prévention passe nécessairement par l'appropriation, par les élèves et les adultes, des règles collectives du fonctionnement social. Il s'agit donc, dans cette optique, de lutter contre "la désocialisation" de certains élèves afin de leur faire admettre, l'existence de règles de la vie scolaire fondées sur un contrat, intégrées au projet d'établissement.

Pour supprimer ou réduire le décalage entre les artides de la loi et du règlement intérieur, et les réalités scolaires et sociales, il faut d'abord les rendre compréhensibles et complètes. Ce qui implique une démarche participative et éducative, non seulement des jeunes et des équipes d'enseignants, mais aussi des partenaires représentant la loi et la justice.

Dans cette conception, la répression est la suite quasi organique de la prévention et sa limite. **La transgression est et doit être sanctionnée**, non seulement pour garder l'équilibre fonctionnel du groupe, mais aussi celui de l'individu. Les sanctions sont alors des **points de repères communs et valables pour tous**.

2.4.2. *Le conseil de discipline :*

Selon la réglementation en vigueur, au niveau de l'établissement scolaire du second degré, tout manquement au règlement intérieur est passible d'une procédure disciplinaire ainsi que, pour le moins, toute atteinte aux personnes et aux biens. La nature et le nombre des sanctions expressément prévues vont de l'avertissement à l'exclusion définitive. La compétence répressive est répartie entre le chef d'établissement et le conseil de discipline, compte tenu de la gravité de la sanction. Le travail de ce conseil dont la composition, le fonctionnement et la notification des décisions sont précisément définis, apparaît comme **une des bases les plus nécessaires à la réussite de la politique de prévention**.

A noter, dans certains rapports, des **ignorances préoccupantes**, notamment celle qui concerne le champ de compétence du conseil de discipline qui s'exerce essentiellement mais non exclusivement pour des fautes commises dans l'enceinte de l'établissement, et celle qui recouvre la distinction entre le délit qui est d'ordre pénal et entraîne l'obligation de saisir les autorités judiciaires et le manquement au règlement intérieur.

Ainsi, dans un département très concerné par la fréquence des incidents violents dans les établissements scolaires, on enregistre 210 conseils de discipline en 92-93 et 313 en 93-94. Ces derniers sont répartis ainsi : 227 en collèges (qui ont procédé à 192 exclusions définitives), 66 en lycées professionnels (50 exclusions définitives), 20 en lycées d'enseignement général et technique (17 exclusions définitives).

L'analyse plus précise par mois et sur cinq ans, permet non seulement de percevoir que la fréquence moyenne de ces conseils est plus grande au mois de février et de mars, mais d'enregistrer les effets positifs de la politique permanente et continue de prévention/sanction. C'est ainsi qu'en

1993-1994, contrairement aux autres années, il ne se déroule plus de conseils de discipline ni en juin, ni au début du mois de juillet.

A l'opposé de cet exemple, les consignes d'une autre Inspection académique, où 597 incidents "graves" ont été recensés dans les 22 ZEP du département (en 1991-1992), préconisent de ne plus réunir de conseil de discipline au motif que "**ce n'est que déplacer le problème**". Ces consignes ont comme corollaire la non-application des dispositions du décret d'août 1985 portant sur l'obligation scolaire des élèves exclus.

2.4.3. Justice et Police :

Le second niveau répressif à la disposition des personnels de l'éducation nationale se situe dans le fonctionnement ordinaire de la police et de la justice. En règle générale, en cas de délits avérés et après une plainte du chef d'établissement ou de la victime (adulte ou élève) auprès des services de police, le Parquet des mineurs est saisi.

Toutefois en raison de la fréquence accrue des violences envers les personnes et les biens dans certains départements et communes et des conséquences **déstabilisantes de cette situation pour le fonctionnement des établissements**, il est apparu absolument nécessaire (comme pour la prévention) de traiter rapidement les délits. Dans ce but certains inspecteurs d'académie ont mis au point, dans un protocole avec les Parquets, **une procédure de signalement direct**. Ces signalements par les établissements scolaires au Parquet des mineurs ont permis, la presque totale élucidation des infractions en un court laps de temps. A titre d'exemple, dans un département, 95% des affaires pénales signalées (soit 113 sur un trimestre) ont été résolues dans un délai inférieur à 10 jours.

Dans certains départements la police, grâce à ses correspondants locaux et à la brigade des mineurs **est en phase** avec le fonctionnement ordinaire et quotidien des établissements scolaires et exerce une "veille" permanente. En cas d'incident signalé, son intervention est très rapide et donne lieu, selon la nécessité, à procès-verbal, enquête, et transmission du dossier à la justice. Par contre, dans certains lieux très exposés à la violence, on remarque, (selon les rapports reçus) d'une part, que la saisine conjointe par le chef d'établissement des services de Police et de Justice est apparue

nécessaire et, d'autre part, que des responsables locaux de la police font preuve d'une attitude considérée comme frileuse.

2.5. *Les politiques : remédier*

2.5.1. *Objectifs, outils et réalisations :*

La remédiation, dans les cas de délinquance avérée est la dernière mais non la moindre des actions qui composent "les véritables" politiques académiques de lutte contre la violence scolaire. Pourtant, au regard des dispositifs de prévention et de sanction, sa présence est beaucoup plus ténue, quand elle n'est pas absente.

L'objectif prioritaire et explicite est de mettre en place des situations de réinsertion scolaire pour les jeunes délinquants ou en danger de le devenir. Pour ce faire, un des instruments efficaces rencontrés est le Centre d'Information et d'Orientation spécialisé auprès d'un tribunal qui s'occupe plus particulièrement des enfants et jeunes mineurs qui relèvent du tribunal des enfants et de l'Aide Sociale à l'Enfance. Ce type de CIO fonctionne en partenariat avec les équipes de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, les magistrats du tribunal et les responsables des circonscriptions de l'Aide Sociale à l'Enfance.

A titre d'exemple, en 1992-1993, dans un département, le CIO spécialisé a pris en charge près de 500 mineurs dont 70% déscolarisés, entre 12 et 19 ans, suivis dans leur très grande majorité en milieu ouvert (A.E.M.O) dans leur famille.

Dans ce même département ont été mis au point, à l'initiative de l'inspecteur d'académie, des "**contrats de réinsertion scolaire**" fondés sur le principe du "refus que tout jeune exclu de l'école après un conseil de discipline soit en état de déscolarisation". Ces contrats, destinés à des élèves sanctionnés pour des faits graves, sont conclus entre l'élève et son tuteur légal, les chefs d'établissement (d'origine et d'accueil) et l'inspecteur d'académie. Au cours de l'année 1993-1994, 46 contrats de réinsertion ont été signés. On signale un seul cas de récidive. Pour les autres élèves, "le comportement scolaire est convenable".

Ce département a développé d'autres outils, notamment une démarche de remédiation plus généraliste fondée, pour un public "pré-délinquant", sur le **projet personnel de l'élève** -les outils expérimentaux sont actuellement testés et évalués- ainsi que sur la mise en place en partenariat de lieux spécifiques d'enseignement. **Ces espaces éducatifs "délocalisés"**, où les critères d'entrée sont le volontariat et la motivation des jeunes, ont pour objectif de leur faire acquérir "les apprentissages fondamentaux et la maîtrise de l'espace et du temps" dans un cadre structuré par des méthodes actives et d'aide mutuelle. A titre indicatif, dans un de ces lieux où sont passés 43 élèves en 1993, plus de la moitié a été réinsérée dans le système scolaire "ordinaire".

2.6. *Commentaire :*

2.6.1. *Une prise de conscience en lente évolution :*

Le taux de réponses concernant les actions menées au niveau académique, à savoir plus de 64%, est suffisamment important pour en donner à la fois une image nationale et locale (surtout si l'on observe après sondage que le taux de non réponses est très fortement lié à l'absence de ce type d'action).

Le premier constat est le nombre particulièrement restreint d'académies, **-à savoir quatre-** qui ont construit une véritable politique centrée sur l'étude du phénomène et ont élaboré des stratégies de réponse réunissant les quatre volets : observation - prévention - répression - remédiation. Si l'on ajoute à ces académies celles où une ou plusieurs de ces composantes sont présentes, ce ne sont, semble-t-il, que seulement **8 académies qui se soient senties concernées par ce problème.**

Si l'on rapporte le nombre et la localisation de ces académies aux résultats de l'enquête ministérielle lancée en application de la circulaire du 27 mai 1992 "Conditions de sécurité dans les établissements scolaires", l'Inspection Générale a quelques motifs à s'étonner de l'absence de politique de prévention dans des régions notoirement sensibles et relève des situations qui frisent sinon "le laxisme", du moins l'indifférence. A titre d'exemple, dans le département déjà cité (cf. supra 2.4.2.) où sont relevés près de 600 incidents en 1991-1992, il n'existe ni politique académique, ni directives recto-recto ou départementales prenant en compte ce phénomène.

S'agit-il d'une **loi du silence**, qui serait observée à tous les niveaux administratifs et jusqu'à l'établissement ; les justifications exprimées vont de "la peur de dramatiser et d'alimenter une psychose inutile" à la mise en cause de la réputation d'un établissement et de son chef, en passant par le rejet des responsabilités qui se trouvent transférées aux partenaires extérieurs au système éducatif. Plus simplement, ce peut être la dénégation des faits.

La présente étude permet toutefois d'affirmer que depuis 2 à 3 ans **des changements de comportements deviennent perceptibles**, dûs en grande partie à la reconnaissance officielle de la violence par l'éducation nationale elle-même et par sa collaboration affichée avec les deux autres départements ministériels longtemps tenus aux marges du système éducatif, Justice et Intérieur.

Cette évolution générale n'est pas seulement sensible par la multiplication des "cas signalés" mais aussi par une prise de conscience de

plus en plus forte, de la part des responsables éducatifs, de la nécessité de mettre en oeuvre prioritairement des politiques de prévention et de remédiation.

2.6.2. Des observatoires rares :

Seules deux académies de l'échantillon ayant cette préoccupation ont mis en place **des observatoires permanents**, sorte de tableau de bord du phénomène "violence à l'école" à l'échelon académique et départemental, couvrant l'ensemble des établissements scolaires du second degré.

Ces derniers sont tenus de fournir régulièrement des statistiques sur les incidents survenus. Pour une de ces académies, cet outil a vocation non seulement de recenser et de préciser le nombre et la nature des incidents mais d'être un support aux actions de prévention et de remédiation et enfin de permettre une politique prospective.

Comme nous l'avons noté, à cette conception centralisée à tendance **planificatrice** s'oppose l'approche micro-éducative **ponctuelle** reposant, pour l'observation, sur certains établissements. Ces observations sont la base sur laquelle se déploient les actions d'initiative académique et/ou départementale.

Bien que solidement argumentée, cette dernière conception ne semble pas mettre à la disposition des décideurs, sources des moyens en personnes et en financement, toutes les informations nécessaires pour conduire une politique de gestion des phénomènes de violence scolaire, qui prévoit et anticipe avec une certaine probabilité les lieux et les moments de leur déclenchement. **La prévention trouve dans ce dispositif planifié son support indispensable.** Cette nécessité est d'autant plus grande qu'elle constitue pour les services ministériels la seule base fiable pour concevoir les lignes directrices d'une politique nationale et pour dégager les moyens nécessaires à son application.

Telles que nous les avons cernées, les politiques de prévention et de remédiation présentent **deux "noyaux durs"** non exclusifs. La constitution du premier relève presque exclusivement de l'institution scolaire, le second est construit sur le partenariat de l'Education nationale.

2.6.3. Les approches partenariales privilégiées :

Le partenariat, tel qu'il apparaît à travers l'enquête, est principalement construit sur deux axes: Education nationale/Justice et Education nationale/Intérieur. Certaines académies ont privilégié l'un ou l'autre pour des raisons "de personnes" mais aussi par souci de commodité ou d'impact médiatique. Il apparaît en effet **plus aisé de cerner la notion de sécurité**, tant dans ses composantes que dans les actions qu'elle nécessite, que celle de la Justice et de ses "considérations". C'est ainsi que les groupes

de réflexion et d'action départementaux et locaux de sécurité se sont beaucoup plus fortement développés que ceux qui se sont constitués avec le Parquet, (que les fonctionnaires soient plus nombreux dans l'une de ces deux administrations n'explique pas tout).

Certains notent une "certaine rivalité" dans les services extérieurs de ces deux départements ministériels, pour qui l'école doit devenir un partenaire ordinaire, si ce n'est prioritaire. A contrario, il faut signaler dans quelques lieux "difficiles" la volonté affichée par l'une ou l'autre de ces institutions de ne pas vouloir intervenir sur le "territoire scolaire".

On ne saurait oublier **des partenaires** particulièrement importants : les Affaires Sociales et la Ville avec leurs relais associatifs, les élus et leurs services sociaux, presque toujours présents dans les instances de prévention. Toutefois, il semble, sauf exception, que leur rôle soit actuellement plus du domaine du "complément social" que politique.

De même, mais dans une moindre mesure, le partenariat établi avec la Jeunesse et les Sports pour l'élaboration tripartite Education Nationale/Jeunesse et Sports/Collectivités locales (**Contrats Ville-Enfants-Jeunes**) apporte dans certains cas, des solutions préventives et des remédiations efficaces et à long terme. L'exemple de deux communes "jumelles", de composition sociale défavorisée comparable, est à ce titre révélateur. L'une pratique depuis 20 ans un aménagement scolaire global fondé sur ce type de contrat, l'autre non. La partie du constat qui intéresse cette étude, est, pour la première, l'absence quasi complète de la violence dans les établissements scolaires (et dans la ville) et, pour la seconde, des manifestations violentes, fréquentes depuis plusieurs années. Autre exemple en voie de confirmation au niveau d'un département d'Outre-Mer pour qui les problèmes de violence et de sécurité "passent aussi par l'amélioration des rythmes scolaires et par celle du cadre de vie".

Au regard de ces exemples la recherche de l'efficacité des réponses actuellement apportées à la "violence à l'école" semble passer par "l'altérité complémentaire en action" de ces partenaires de l'Education nationale. Les projets y gagnent en cohérence tant dans leurs objectifs que dans leurs résultats et surtout appréhendent au plus près l'enfant, l'adolescent, l'élève dans son existence globale.

2.6.4. De la responsabilité de l'établissement scolaire :

2.6.4.1. Violence endogène ou exogène :

Quelles que soient la volonté de participation des partenaires et l'efficacité de leurs interventions, il apparaît de façon indubitable que le coeur des solutions se trouve au sein même de l'établissement scolaire. La confrontation d'un certain nombre d'expériences examinées très précisément à travers des **monographies** réalisées pour cette enquête a mis en évidence de façon presque "caricaturale" deux constats. L'un prouve par ses réussites la nécessité absolue d'une prise en compte éducative et

pédagogique, à titre préventif et curatif, de la violence exercée dans l'établissement. L'autre la démontre *a contrario* par ses échecs dus essentiellement à la non reconnaissance et à la négation des faits, et au recours systématique, tant comme cause que comme remède, à "l'autrui de l'extérieur".

Une conception fataliste, sous-tendue par l'argument (réel) que la violence est un fait de société et celui, (discutable) que ses racines et ses causes sont exclusivement "exogènes" entraîne les "démissions successives et en cascades" des différents niveaux de responsabilité institutionnels et instaure alors les conditions les plus favorables au développement de la violence à l'école. **Laisser se développer ce "laxisme", c'est faire son deuil de toute politique préventive et laisser le champ à la seule répression.**

Il est évident que l'école ne peut supprimer les composantes sociales et économiques de la violence "importée", mais elle doit les intégrer dans la construction de ses actes éducatifs. "Les enseignants qui refusent de les reconnaître sont alors complètement désarmés sur le plan éducatif. Demandeurs de répression et de protection, ils contribuent alors à renforcer les phénomènes d'exclusion et d'affrontement", constate un IGEN/EVS ayant enquêté dans une zone scolaire particulièrement difficile.

Il faut toutefois ici remarquer que cette violence se déclenche en un lieu et dans des circonstances précises situés à l'intérieur de l'Ecole. Ce qui signifie que cette dernière produit pour certains élèves des "**effets déclencheurs**" et qu'elle n'est pas d'une réalité "hors les murs", comme certaines simplifications le laissent accroire. Les contenus d'enseignement, les méthodes, les comportements de certains enseignants sont donc, dans certains contextes, sources d'effets.

L'échec scolaire dans tous ses composantes et sous toutes ses formes apparaît ainsi comme la source majeure de tous ces effets. Leur éradication passe par une prise en compte, par l'ensemble des forces vives de l'établissement, de l'objectif d'intégration de tous les élèves et par ses traductions pédagogiques. Il apparaît ici opportun de laisser la parole à un chef d'établissement qui présente certains effets scolaires "déclencheurs".

2.6.4.2. Parole d'un chef d'établissement :

"Une cause (de la violence) concerne le pédagogue : le rapport au savoir du jeune. Le système éducatif de masse tend à offrir l'enseignement comme une consommation de connaissances. Il est vécu comme tel par "les analphabètes sociaux". Le savoir n'est plus cette auto-construction mais une sorte de Mac Donald des connaissances. En consommant beaucoup, on doit obtenir un statut social.

Il existe un phénomène voisin : la contestation des notes. Pour les jeunes, la note doit refléter arithmétiquement le temps passé à effectuer le devoir (seul critère quantifiable et objectif).

La frustration des jeunes provient de leur confrontation à une école qui n'est pas un supermarché du savoir, ce qui provoque chez eux rancoeur ou exclusion car ils n'en comprennent ni le fonctionnement ni la finalité.

Les enseignants sont mal formés à ces publics. Leur formation ne permet pas le décentrement nécessaire à tout pédagogue et méconnait souvent la dimension méta-cognitive de tout apprentissage. L'hétérogénéité des attentes et des projets des élèves qui est parfois inconnue des enseignants est aussi une source de frustration.

Les solutions passent plus particulièrement par la formation initiale et continue des enseignants, la construction du projet personnel de l'élève (plus large que l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle), des programmes lisibles et compréhensibles par tous, le renforcement de l'instruction civique et d'éducation à la citoyenneté. En résumé, pour lutter contre la violence scolaire, il faut donner aux jeunes un sens à leur formation et les en rendre acteurs".

2.6.4.3. De la crédibilité et de l'efficacité de la prévention :

La répression et la remédiation offrent quant à elles quelques sujets de réflexion et d'interrogation sur leur juste et adéquate utilisation. Selon les directives de certains responsables académiques, elles sont encouragées ou non. En comparant les résultats des enquêtes qui nous sont parvenues il apparaît que le recours "ordinaire" au conseil de discipline est une base indispensable de **crédibilité** de toute politique de prévention si celle-ci est réelle. Recourir à cette instance, comme cela se produit parfois, sans avoir mis en oeuvre de politique globale, confine au "non-sens" et à l'irresponsabilité puisque la sanction devient incompréhensible et non exemplaire.

Par ailleurs, les actions policières semblent désormais s'intégrer plus facilement dans le fonctionnement des établissements scolaires. On note toutefois encore, d'une part, quelques interventions préjudiciables à la considération de leur mission et, d'autre part, des "passivités coupables".

Enfin, il faut noter que la politique de remédiation spécifique **dont l'objectif prioritaire est la rescolarisation** (et son volet de resocialisation) existe actuellement plus sous forme de recherche-action sur des sites expérimentaux que sous la forme de réalisation générale. Les pistes explorées sont toutes à base de partenariat et conduites, dans la majorité des cas, à l'initiative des personnels de l'éducation nationale ; elles sont traversées par les clivages : remédiation avec ou sans la famille, dans ou hors l'école, internat ou externat.

2.6.5. Esquisse de modèles théoriques :

En résumé, les politiques rencontrées et décrites prennent en compte deux types de conduite, les agissements "**anomiques**" (absence de règles et de

normes) et "**antagonistes**" (des comportements francs d'opposition et/ou de haine).

Les actions mises en oeuvres face à la violence sont, comme nous l'avons vu, marquées par trois grandes tendances que l'on pourrait très schématiquement qualifier de **sécuritaire, identitaire, et solidaire**. Le sécuritaire est fortement marqué par les mesures de protection et de répression ; c'est le syndrome de "la citadelle assiégée". L'identitaire repose sur des priorités d'actions qui maintiennent et améliorent l'identité de l'établissement où la prévention pédagogique est dominante, c'est le type de "l'établissement-sanctuaire". Le solidaire est construit sur la recherche d'un équilibre en osmose avec l'environnement, la prévention partenariale le sous-tend, c'est le modèle de "l'espace éducatif concerté".

La mise en évidence de ces tendances dégagées à l'issue de cette enquête et qui marquent la situation française en 1994 devrait conduire par des travaux ultérieurs et appropriés à l'élaboration de modèles théoriques qui permettraient, d'une part, aux acteurs eux-mêmes de faire un constat et de se situer lucidement dans leur pratique, éventuellement de la modifier, et d'autre part, aux décideurs d'élaborer des politiques en adéquation avec les grandes missions éducatives nationales qui intègrent à des degrés divers ces différents composants.

III - LES ACTIONS DES MAFPEN ET DES IUFM

3.1. - Les actions des MAFPEN

Les actions menées par moins de la moitié des MAFPEN sont récentes et se sont surtout structurées au départ sur le partenariat institutionnel avec la Justice et la Police. Deux tendances de formation se dégagent, l'une semble porter plus spécialement sur le caractère exogène de la violence à l'école (violence importée), l'autre sur sa spécificité endogène (violence créée). Il faut noter depuis 93-94 une demande plus importante des personnels de l'Education nationale pour des stages concernant la sécurité. L'Université d'été organisée cette année par la Direction des Lycées et Collèges sur ce sujet a recueilli plus de 160 demandes, pour 40 places.

En toute première approche, les actions de formation continue menées par les MAFPEN au cours de ces dernières années et centrées sur le thème de la violence à l'école sont apparues méconnues, ignorées, ou inexistantes. La nécessité de faire émerger ces réalisations et de connaître avec un certain degré d'exactitude la géographie et l'importance de ces formations continues a conduit à interroger directement tous les chefs des MAFPEN.

L'interrogation portait plus précisément sur les actions mises en place sur ce thème, les documents d'accompagnement ou de suivi réalisés et se terminait par la demande d'une note de synthèse susceptible d'offrir des points de repères permanents et des propositions d'actions efficaces et adaptées aux personnels des établissements scolaires.

Quatorze MAFPEN ont répondu à l'enquête. Ce sont celles d'Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Dijon, Montpellier, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rennes, Toulouse, Versailles.

Les réponses englobent notes, rapports de stages, actes de séminaires, publications à destination des personnels de l'académie, des départements, documents produits par les établissements scolaires pour la communauté éducative et les élèves... le tout à l'initiative ou avec le concours d'une équipe ou d'un membre de la MAFPEN. L'analyse de leur contenu nous permet d'avoir un tableau réel des réponses apportées par la formation continue à ce phénomène.

Selon une approche typologique, nous pouvons classer ces réponses, d'une part, tant par l'importance des moyens accordés à ce type d'action que par le nombre de personnes concernées et, d'autre part, par les contenus proposés et les partenariats instaurés.

3.1.1.- Les politiques de formation.

Quatre grands types se dégagent.

3.1.1.1.- "Un modèle" de réalisation :

La première réalisation, qui concerne une seule MAFPEN, peut être qualifiée "d'exemplaire" par son ambition et son **appropriation spécifique réelle et opérationnelle** de la violence à l'école et sa traduction dans les formations qu'elle dispense.

Tous les éléments nécessaires à la prise en compte des besoins recensés en la matière auprès des personnels concernés et à leur traduction en termes de moments de formation (modules, stages, séminaires, colloques) se trouvent rassemblés.

L'origine de cette politique singulière trouve sa source dans une enquête exhaustive adressée à tous les personnels de l'Education Nationale exerçant dans les ZEP de l'académie. La mise en évidence à cette occasion du manque de connaissances théoriques sur les phénomènes d'agressivité et de violence, sur la psychologie individuelle et de groupe, sur la sociologie urbaine et éducative, et l'observation du désarroi passif ou inadapté à la situation engendrée par les situations de violences scolaires, ont conduit les responsables à mettre en place une véritable politique de formation théorique et pratique.

"Les axes de cette formation sont :

- la connaissance de la nature et de l'origine des comportements perturbés chez l'enfant et l'adolescent,
- le développement de l'aptitude à repérer les différentes formes de violence qui émergent dans un établissement scolaire, construit sur les thèmes :
 - * violence de l'élève ;
 - * violence ressentie et renvoyée par l'adulte ;
 - * violence institutionnelle ;
- l'aide à la mise en place du partenariat.
- la pratique du partenariat pour prévenir et gérer les conflits.

Les modalités de formation retenues s'organisent et sont dispensées par :

- * Les informations sur les cultures d'organisation et les logiques institutionnelles ;
- * Les apports théoriques sur les perturbations du développement chez l'adolescent ;
- * Le travail en atelier sur des cas vécus en établissement.

Les actions ainsi mises en place se situent dans le cadre du Plan National des Formations (P.N.F) et du Plan Académique des Formations (P.A.F).

Les stages PAF 94-95 se présentent ainsi :

- formation conjointe des personnels de direction de l'EN et de la PJJ dans le but d'approfondir les connaissances réciproques et de construire un réseau partenarial pour apporter des réponses aux établissements scolaires,

- partenariat EN/Justice/Police : formation pour les personnels enseignants concernant le traitement des conduites déviantes dans les ZEP et établissements sensibles dont les principaux points programmatiques sont

- * psychologie et écoute de l'adolescent ;
- * violence et agressivité en milieu scolaire ;
- * réponse à la violence en milieu scolaire ;
- * recherche de l'efficacité (comment s'organiser pour ne pas avoir des élèves impossibles et ne pas terminer ses journées sur les rotules (sic) ?) ;
- * de l'agressivité à la créativité.

- formation spécifique pour les personnels de direction construites sur deux axes :

- * prévention et gestion des comportements violents de l'adolescent ;
- * aide à la mise en place d'un partenariat éducatif et préventif autour de l'EPLE.

Stages PNF :

- Place des ATOSS dans une politique d'établissement confrontés aux problèmes de violence (pour formateurs CAFA et ATOSS susceptibles de devenir des personnes-ressource).

- Développer le partenariat Justice/Education par des actions préventives et éducatives concertées".

Il faut noter que, l'élément moteur de ces formations repose sur le couple Education Nationale (MAFPEN)/Justice (Protection Judiciaire de la Jeunesse).

Quant à la dimension information, documentation et publication elle est considérée par cette MAFPEN, comme indissociable de la mise en oeuvre des actions de formation préventives et curatives.

Elle est particulièrement présente tant au niveau académique que dans les établissements scolaires, notamment par l'édition de plaquettes, comme "l'enseignant et ses partenaires institutionnels" et des comptes rendus des séminaires et stages organisés conjointement avec la Justice.

Dans la description de ces formations une place à part doit être réservée à la création et à la mise en oeuvre, à l'initiative de la MAFPEN, d'actions d'accompagnement d'un partenariat éducatif départemental, construit en forme de réseaux de zone sensible. Action lourde réalisée à partir de modules de formation partenariaux entre Education Nationale et la Justice, la Police, la Gendarmerie, le Conseil Général, et déconcentrée au niveau de trois regroupements zones sensibles. Ces actions répondent à la demande d'un groupe de chefs d'établissement du département, exprimée à

la suite d'une formation commune MAFPEN/Centre régional de Formation de la Police judiciaire de la Jeunesse.

Les objectifs essentiels de cette formation "de terrain" sont formulés de la façon suivante : "à partir des connaissances claires, exactes et approfondies sur les différentes institutions engagées dans un travail de prévention et de suivi auprès des adolescents en difficulté, aider à mettre en place des partenariats locaux efficaces et apprendre à les faire vivre, ce qui ne va pas de soi".

3.1.1.2.- Des politiques où la demande précède le plus souvent l'offre :

Trois MAFPEN se caractérisent par la mise en place d'actions fondées sur la demande exprimée par les personnels, suite à la montée de la violence dans leurs établissements scolaires situés dans des secteurs d'habitat relevant de la politique du développement social urbain. Il est résulté de la demande :

- des stages inscrits au PAF consistant en une approche psychologique et sociologique des phénomènes de violence et de délinquance ;
- des formations répondant à la demande d'équipes d'établissement ou de secteur qui sont négociées par un pilote MAFPEN "maïeuticien" et aboutissent généralement à l'intégration de la dimension "violence" dans le projet d'établissement et l'élaboration d'une charte de citoyenneté, surtout dans les collèges.

L'une de ces académies organise des formations d'accompagnement du protocole local EN/Justice (suite à la circulaire interministérielle d'octobre 1991), organisées, conjointement par la Cour d'Appel et la MAFPEN pour des publics mixtes et catégoriels aux différents niveaux, académique, départemental et inter-établissements. A noter la duplication de ce protocole sous forme de conventions au niveau des inspections d'académie et du Parquet des départements.

Une autre MAFPEN a mis en place une recherche-formation "**violence sociale et violence pédagogique**" (sic) chargée de dégager des pistes novatrices de réflexion et d'action notamment en approfondissant les "antagonismes" des normes sociales, culturelles avec les contenus et les méthodes pédagogiques.

3.1.1.3.- Des actions généralistes :

Le troisième type concerne huit MAFPEN .

Ces MAFPEN ont toutes pris en compte dans leur plan de formation le thème de la "violence à l'école" mais en l'intégrant dans des formations à caractère plus général tels que : "élèves en grande difficulté", "l'adolescent

en difficulté", "découverte de l'institution judiciaire", "les mutations des publics lycéens"...

Autre caractéristique, les publics visés par ce type de formation sont plus particulièrement les conseillers principaux d'éducation.

En outre, pour la majorité de ces Missions académiques "il apparaît plus important de porter ses efforts et de promouvoir les actions d'accompagnement en établissement que de mettre en place un nombre important de stages courts de regroupement".

Enfin, et ce n'est pas la moindre des caractéristiques, la plupart des responsables précisent qu'ils enregistrent pour la **première fois** en 1993-1994 une demande sur les problèmes endogènes et exogènes de sécurité, qu'ils ont déjà inscrits, pour certains, au PAF 94-95 ; d'autres répondent qu'à l'avenir "une approche spécifique semble possible".

Enfin, deux MAFPEN répondent que ce thème est absent des formations qu'elles dispensent. Leur caractéristique commune est d'être situées dans des académies à forte prédominance rurale. La violence adolescente déclarée y est rare et ne fait pas l'objet de demande explicite de la part des enseignants ou des établissements.

3.1.2.- Des réflexions, opératoires et prospectives :

Relativement peu de MAFPEN (cinq), ont répondu à l'interrogation d'explicitation de leur pratiques présentes ou projetées. Deux approches de contenu de formation se dégagent. La première privilégie une tendance de formation préventive prenant en compte plus particulièrement les caractères endogènes de la violence à l'école. Formation qui s'appuie sur la psychopédagogie, centrée sur la relation adultes, jeunes dans l'apprentissage. La seconde à caractère explicatif exogène à dominante socio-pédagogique centrée sur la transmission des normes et sur l'acte éducatif.

3.1.2.1.- Tendance exogène :

Selon une dernière tendance explicitée par une MAFPEN, on ne peut pas vraiment parler d'une violence fortement induite par l'établissement scolaire mais plutôt d'une violence hors école qui pénètre dans l'école et se révèle sous la forme de "**"symptôme à bas bruit**" tels que : agitation, exclusion, démotivation, absentéisme, échec scolaire..., toutes formes discrètes, mais dont chacune contribue à créer des contextes favorables à l'explosion.

D'autres réflexions structurant cette politique académique méritent d'être rapportées.

"L'évaluation de la gravité, qui est différente selon le seuil de tolérance de l'établissement ; d'où la nécessité de se mettre d'accord sur les indicateurs de gravité ;

- les contenus et méthodes pédagogiques susceptibles d'être les "déclencheurs" de la violence. ("Rejet de l'adulte transmetteur d'un savoir inadapté au vécu personnel de l'élève, à la loi des quartiers, du clan"...) ;

*- la fonction éducative de l'enseignant qui vient **en complément ou en opposition** à la fonction de transmission des savoirs ;*

*- la régulation et le règlement par le travail **partenarial** des conflits importés de l'extérieur dans l'établissement.*

*En conclusion de cette réflexion, il s'avère que la vigilance de toute une équipe à l'égard des "clignotants" identifiés est un facteur efficace de prévention. A terme, ce travail doit **rassurer** le personnel de l'EN, combattre le désarroi et le sentiment d'isolement, l'impression d'impuissance, faciliter la gestion des difficultés ponctuelles. La mise en réseau doit rendre plus aisé le recueil permanent au niveau académique des observations sur les établissements. En croisant avec les informations des GALS (groupe d'action locale pour la sécurité), des pompiers volants, on détient les constituants d'un observatoire académique".*

3.1.2.2.- *Tendance endogène :*

Cette approche, présentée par une autre MAFPEN, est construite sur la demande, forte et exprimée par les enseignants, d'une formation spécifique sur la "violence à l'école".

Ces demandes sont nouvelles ; elles expriment le besoin des enseignants de prendre en compte dans une approche globale l'importance de la relation adultes/jeunes dans l'apprentissage et sa liaison avec les phénomènes de la violence à l'école. Que ce soit dans la connaissance des effets "déclencheurs", des actions préventives ou dans l'élaboration des solutions de remédiation. Cet ensemble définit les contours d'une "nouvelle professionnalité" pour le métier d'enseignant.

"Pour ce faire il apparaît nécessaire : - d'inscrire ces actions dans la durée, car les effets ne peuvent se mesurer qu'à moyen terme;

- de diversifier et d'élargir les formations à tous les membres de la communauté éducative;

- de faciliter les échanges d'informations et de pratiques des différents acteurs et leur partenaires;

- de faire une analyse critique et une évaluation des actions concrètes mises en oeuvre sur le "terrain"."

3.1.3. - *Commentaires :*

L'analyse des divers documents transmis par les MAFPEN a permis de dégager quelques traits caractéristiques de formation, déjà évoqués, mais aussi d'établir une sorte "d'arrêt sur image", un constat daté du 1er juillet 1994.

3.1.3.1.- Des politiques spécifiques récentes structurées sur deux partenariats privilégiés :

La première caractéristique forte est l'extrême jeunesse de ces formations. Dans la quasi totalité elles sont postérieures à 1991. La prise de conscience et l'élément déclencheur semble être la première circulaire commune interministérielle Education Nationale/Justice d'octobre 1991. Celle-ci paraît avoir joué un rôle majeur dans la modification globale du comportement des acteurs confrontés au problème de violence dans leur établissement scolaire, qui, jusqu'à cette date, tenaient plutôt ce phénomène pour "honteux" et dont ils se sentaient plus ou moins coupables. La reconnaissance officielle par deux départements ministériels de la fonction préventive et les actions préconisées ont d'une certaine façon "**arraché**" ce phénomène à la loi du silence.

Suite à ce texte, une circulaire instaurait l'année suivante la coopération entre le ministère de l'Education Nationale et le ministère de l'Intérieur. Certaines MAFPEN ont inscrit cette préoccupation dans leur plan de formation soit à la suite de demandes des personnels, soit à leur initiative.

Il faut rappeler, ici, pour mieux cadrer l'analyse et la relativiser, que près de la moitié des missions académiques n'ont pas répondu à l'enquête. Quelques sondages auprès des responsables semblent indiquer que leur "non-réponse" signifie en règle générale que ce thème ne fait pas partie de leurs priorités.

3.1.3.2.- Des formations en règle générale plus informatives qu'actives

Les formations proposées semblent recourir surtout à des connaissances, d'ordre sociologique, institutionnel, administratif ; psychologie et communication tiennent une place moindre. En relation avec ce constat, le caractère abstrait, passif, extérieur et collectif des méthodes appliquées l'emporte sur les méthodes actives qui impliqueraient personnellement formés et formateurs. Quelques stages sont centrés sur la communication, l'écoute, l'analyse transactionnelle, la sophrologie, les jeux de rôles...

De même, dans l'ensemble des formations recensées, la connaissance des moyens institutionnels de répression semble l'emporter sur l'information concernant les actions préventives.

L'explication tient en grande partie au caractère beaucoup plus complexe et plus onéreux des formations fondées sur les singularités de

l'individu que celles prenant en compte le groupe dans son acception la plus large. Il faut souligner "la rareté des formateurs" capables de mener à bien des formations continues mêlant ces deux aspects, aussi nécessaires l'un que l'autre.

Autre trait important qui ressort de l'enquête, la hiérarchisation des publics concernés par le type de formation. En premier lieu les enseignants du collège, ensuite les conseillers d'éducation. On note très peu de stages pour les chefs d'établissement et aucun pour les enseignants du primaire. Les MAFPEN les plus dynamiques organisent des formations conjointes de personnels en partenariat avec les centres de formation de la Justice, de l'Intérieur, des Affaires Sociales et de la Ville ainsi qu'avec les collectivités locales. Ces formations semblent très bien reçues. A titre d'exemple, pour une académie, elles ont concerné plus de 500 personnes.

3.1.3.3.- Deux partenariats privilégiés

Enfin, une caractéristique essentielle et peut-être fondamentale dans l'engagement des MAFPEN dans cette politique de formation, est le partenariat institutionnel ministériel. Il apparaît en effet que dans les deux académies les plus "performantes" l'origine et le développement des actions reposent sur un protocole d'accord : pour l'une EN/Justice, pour l'autre EN/Intérieur.

Ces accords, pris en compte et adaptés au niveau des académies et des régions par des responsables ministériels prenant leurs responsabilités et décidés à mettre en synergie leurs services et leurs moyens, ont permis de structurer et de mettre en place une politique de formation continue en adéquation avec la demande exprimée par les personnels des établissements scolaires capables **d'anticiper** l'évolution des phénomènes de violence.

3.2.- *LES ACTIONS DES I.U.F.M.*

Les actions de formation prenant comme thème la violence à l'école concernent moins d'un quart des IUFM. Elles se caractérisent selon leur implantation géographique et selon l'importance que leur accordent les formateurs. L'éventail va de la priorité absolue à l'absence, le thème étant confié à la formation continue. La plupart des formations proposées sont nettement plus informatives qu'actives, et destinées plus spécialement aux conseillers principaux d'éducation.

Les enseignants sont les premiers concernés par le phénomène de la violence dans les établissements scolaires, que ce soit dans une relation avec les élèves dans le périmètre de leur classe, qu'elle soit d'ordre pédagogique, psychologique ou réglementaire, ou que ce soit dans une relation collective dans les limites de l'établissement ainsi qu'à ses abords, par le climat général et les dysfonctionnements d'organisation qui peuvent en découler.

La probabilité pour chaque enseignant de se trouver confronté à des situations imprévues, brutales et violentes a singulièrement augmenté au cours de ces dernières années du fait notamment de la "désocialisation" d'une certaine partie de la population. Phénomène exogène mais qui trouve sa traduction dans le système scolaire plus particulièrement dans les zones urbaines concentrant des populations qui cumulent les "handicaps" sociaux, économiques et culturels.

L'enseignant doit faire face sans possibilité de fuite (immédiate) et trouver des solutions pour réguler et socialiser ces comportements d'élèves sous peine de ne plus pouvoir assumer la mission d'enseigner.

Devant cette situation, la formation initiale des enseignants est déterminante, tant par les connaissances générales qu'elle peut dispenser sur les racines de ce phénomène (saisi sous les angles sociologique, psychologique, institutionnel et pédagogique) que dans les études de cas et l'éventail des remédiations possibles. En complément à cette formation théorique, les stages en situation permettent, si cette dimension est insérée dans le plan de formation, de valider les connaissances avec l'aide du tuteur, et de les adapter au contexte. Dans cette perspective de formation, l'enseignant possède alors la pratique nécessaire pour aborder un peu plus sereinement les situations auxquelles il sera confronté un jour ou l'autre dans sa carrière.

3.2.1.- Violence scolaire et formation initiale : une prise de conscience très inégale

Les IUFM ont-ils intégré cette dimension dans leur formation et, si oui, sous quelles formes et avec quels contenus ? L'IGEN/EVS a questionné

sur ce point les directeurs d'IUFM, et les a interrogés sur l'état de leur réflexion concernant l'analyse de ce phénomène et les perspectives d'évolution de sa prise en compte dans la formation initiale.

Douze IUFM ont répondu à l'enquête. Il s'agit de Bordeaux, Caen, Créteil, Grenoble, Lille, Limoges, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Rouen. L'analyse du contenu des divers documents reçus -notes, rapports, documents pédagogiques, plans de formation-, a permis de mettre en évidence des caractères, soit communs, soit singuliers, et d'esquisser une typologie des formations en ce domaine.

3.2.1.1.- *Une approche exemplaire :*

Un IUFM réunit un ensemble de caractéristiques qui rejoignent la conception "modèle" de l'insertion de la préoccupation "violence à l'école" dans la formation ordinaire des enseignants.

Pour cet IUFM, le thème est inscrit comme une des premières priorités du plan de formation, **car c'est une des questions les plus "lancinantes et préoccupantes" que se posent les enseignants débutants.** Ils redoutent d'affronter cette réalité sans outils méthodologiques ni connaissances spécifiques. Le comportement de fuite par le refus d'affectation en est la conséquence la plus flagrante.

En l'inscrivant comme thème prioritaire de formation, la prise en compte par l'IUFM de ce problème contribue donc **à le banaliser, à le dédramatiser** pour atteindre, non seulement l'objectif de formation éducative personnelle, mais aussi un objectif pratique fondamental, qui est de **stabiliser** dans l'académie les étudiants de CAPES et les stagiaires de seconde année.

Les formations proposées distinguent la violence extérieure à l'école qui s'exerce sur les personnels et les élèves et la violence intérieure à l'établissement qui se manifeste sur tout le spectre des oppositions concernant les relations, personnels, élèves et familles. Leur objectif général est de permettre à l'enseignant de **prévenir les conduites agressives et de réagir face à elles.**

"Elles prennent place à quatre moments de la formation sous la forme :

- de modules de formation générale pour les stagiaires de 1^{ère} et de 2^{ème} année (sur le thème : comment se situer dans le système éducatif) ;

- de modules spécifiques pour les stagiaires de seconde année, par exemple sur le thème : "enseigner en banlieue" ;

- de stages en situation dans des établissements classés sensibles et/ou en ZEP avec des conseillers pédagogiques tuteurs qui enseignent dans les mêmes établissements que les stagiaires ;

- dans certaines formations disciplinaires qui ont inclus dans leurs démarches des séances de travail concernant l'adaptation de l'enseignement de leur discipline en zone sensible (tant dans les méthodes que dans les contenus)".

Il faut noter que ce corpus de formation spécifique permet à cet IUFM d'être un "**lieu de ressources**" et de répondre à la demande d'autres instituts dont les stagiaires ont une grande probabilité d'être nommés dans des académies où le risque d'être confronté à des situations de violence est plus élevé.

3.2.1.2.- Une formation généraliste dominante

Cinq IUFM constituent un groupe, qui a pour caractéristiques essentielles et communes de prendre en compte ce thème dans la formation générale, soit sous forme de modules opérationnels, soit au cours de journées obligatoires consacrées à la vie scolaire, et d'être surtout destiné aux stagiaires de seconde année, enseignants et conseillers principaux d'éducation. La plus grande partie des contenus proposés est davantage de **l'ordre de la gestion des conflits**, notamment de façon institutionnelle, que de celui de la connaissance des causes et des acteurs en situation. De même, on note une préoccupation beaucoup plus accentuée pour le domaine de la santé et de la prévention des conduites à risque, notamment des toxicomanies.

En revanche **deux traits singuliers** de formation sont à signaler, pour leur dimension prospective et leurs approches de prévention et de remédiation. Le premier concerne un module de **psycho-clinique** intitulé "violence et agressivité" destiné aux stagiaires de seconde année. Ce module se décompose en deux parties : un enseignement (adapté au niveau d'emploi des futurs enseignants) centré sur l'évolution psychologique et scolaire de l'enfant et sa liaison avec ses manifestations agressives et violentes, suivi d'un séminaire clinique d'analyse des pratiques. Le second module est centré sur la formation **éthique et civique** du citoyen, éducation à la citoyenneté, accompagnée d'un séminaire sur la citoyenneté des enseignants (droits et devoirs) et les problèmes de sécurité.

Dans un dernier ensemble sont réunis six IUFM qui ne présentent aucune action spécifique de formation à la "violence à l'école". A remarquer que la moitié de ces académies sont à forte tonalité rurale et que, selon certaines réponses des responsables de ces IUFM, l'explication tient à ce que "l'académie n'est pas aussi exposée à la violence que certaines" et que "les stagiaires sont très réticents à aborder ce thème", ou encore que "les modules en option rencontrent très peu de succès auprès des stagiaires préoccupés de savoir comment on fait lorsque les élèves ne suivent pas ou

lorsqu'ils sont inattentifs ou qu'ils chahutent" et enfin "l'infinie complexité -du sujet, sa nouveauté, ainsi que le fait qu'il est en perpétuelle évolution constituent des obstacles que nous ne surmonterons pas sans quelques prescriptions claires, comme celles que nous recevons dans le cadre disciplinaire". L'un d'eux conclut : "aussi avons-nous choisi de ne pas inscrire cette préoccupation dans le cadre de la formation initiale mais dans celui de la formation continue".

3.2.2. - Réflexions et analyses dans la perspective de formations novatrices :

Si douze IUFM ont répondu à la partie du questionnaire concernant les actions mises en place, seuls cinq IUFM ont fait part de leurs réflexions. Parmi ces réponses il faut en distinguer une, qui aborde cette réflexion sous l'angle pragmatique, l'enrichit d'une analyse des réactions des stagiaires, et la complète par une note centrée sur les motivations des demandes de mutation des professeurs stagiaires pour des établissements sensibles. A noter que l'ensemble de ces textes émanent de l'IUFM cité en 3.2.1.1. (Cf supra) ce qui permet de souligner ici la cohérence existant entre la pratique de formation et la réflexion.

3.2.2.1. - Extraits des réflexions d'un responsable d'IUFM : "violence et formation".

"Violence extérieure :

Il faut moins de prévention que d'information sur les conduites à tenir en cas d'incident pour assurer plus particulièrement la protection des locaux, la prévention de l'intégrité physique des personnels et des élèves, les recours et poursuites (tels que mutuelles d'assurance et de santé, police, justice).

Cette information devrait trouver sa place dans le plan de charge de l'accueil des stagiaires et des arrivants dans tous les établissements à risque.

Violence intérieure :

Le premier niveau de formation est l'information. En cas d'urgence il faut savoir quelles conduites à tenir.

Le deuxième niveau, plus fondamental, est la formation à la prévention qui inclut l'articulation entre l'échec scolaire et les conduites agressives, le travail sur la règle, la connaissance des publics scolaires difficiles (il faut rappeler cette évidence que les conduites agressives sont réduites ou aggravées selon le choix des supports de connaissance ou selon les modalités d'évaluation).

3.2.2.2. - Réactions des stagiaires à la formation dispensée par cet IUFM :

Très favorables. *Comme celles des organisations professionnelles. Mais certains sont déçus car ils attendent des recettes précises et infaillibles.*

Diversité des représentations des stagiaires:

- Une minorité refuse d'admettre la demande d'éducation de masse, elle dramatise les situations et se réfugie dans des sollicitations permanentes d'assistance.
- Une autre minorité prend en compte la situation réelle avec optimisme qui se concrétise par un **engagement** personnel (demande d'affectation en zone sensible).
- Plus généralement on enregistre des sensibilités diverses mais d'où émergent fortement la demande d'outils, d'aide et d'information pour faire face à des situations fortement éventuelles.

3.2.2.3 - Analyse des demandes de mutation en établissements sensibles, des professeurs stagiaires de l'IUFM pour la rentrée 94.

- Un tiers (soit 60) des demandes de mutation des stagiaires est fait pour des établissements de l'académie situés en ZEP et/ou sensibles. Les motivations et arguments avancés se regroupent autour de 3 thèmes.

* Les élèves : les difficultés des élèves peuvent présenter des situations **stimulantes** ou **enrichissantes**. C'est un défi pour l'enseignant et un élément de dynamisme dans les classes.

* L'établissement : caractère **attractif** du travail en équipe et de la qualité des rapports au sein de ces équipes. Liens avec les ressources locales, culturelles et associatives.

* La conception du métier : le métier est plus **utile**, plus efficace auprès des jeunes défavorisés -, la spécificité de la discipline dans une visée d'intégration- le rapport avec l'histoire personnelle des stagiaires (origines sociales, géographiques, cursus universitaires, expériences professionnelles et associatives)".

3.2.2.4. - Pistes prospectives :

Les réponses des quatre autres IUFM font apparaître un point commun : les stagiaires sont très réticents à aborder ce thème, et une difficulté rencontrée par certains formateurs se demandent (cf supra) "comment sensibiliser les stagiaires sans créer ou alimenter une psychose inutile ?". Certains responsables de ces IUFM demandent, pour mettre en place ces formations, des "prescriptions claires comme pour les disciplines" et les renvoient au **domaine de la formation continue**, c'est à dire aux MAFPEN ; d'autres soulignent que toute solution au problème de la violence passe obligatoirement par un travail de partenariat "où tout le monde s'implique" surtout les parents et qu'il est nécessaire "de recréer des liens entre l'école et les parents".

Deux propositions sont avancées par un IUFM. La première concerne le **contenu des concours** de recrutement des enseignants et plus largement

celui des missions éducatives ; elle est ainsi formulée : "Comment signifier aux candidats enseignants dès leur recrutement que les obligations professionnelles ne se limitent pas à la simple transmission des contenus disciplinaires". La seconde pose la question d'une **formation continue obligatoire** durant les premières années d'exercice au cours de laquelle le thème de la "violence scolaire" trouverait encore plus naturellement sa place puisque en relation directe avec le terrain.

3.2.3. - *Commentaires :*

3.2.3.1.- *Des formations initiales encore trop timides :*

En comparaison des formations MAFPEN les formations initiales analysées dans les différents documents transmis présentent un certain nombre de caractéristiques communes dont quatre, sont apparues le plus nettement.

La première est leur caractère très **récent**, encore plus marqué puisqu'elles datent de l'année 93-94.

La seconde est le nombre **peu important** d'Instituts engagés dans ce type de formation, excepté un qui a fait du thème "prévention et remédiation de la violence à l'école" une des priorités de son plan de formation. Cette exception géographique joue désormais le rôle de "lieu de ressources" et de "centre-interacadémique" pour les autres IUFM qui, d'une certaine façon, se sentent déchargés et "soulagés" de la prise en compte de cette dimension éducative.

La troisième est l'analyse des contenus et méthodes des formations proposées. Le nombre **restreint** de documents reçus, contrairement à l'abondante littérature procurée par les MAFPEN, incite à ne dégager des tendances qu'avec prudence. Toutefois il semble que les modules enseignés soient, encore plus nettement que pour les MAFPEN, à dominante sociologique, démographique, historique, administrative, institutionnelle plus que psychologique ou psycho-pédagogique. En outre, les méthodes pratiquées apparaissent plus proches du cours *ex cathedra* des modes de formation permettant une appropriation active des contenus. La tentative d'explication tient aux mêmes raisons que celles exprimées par les MAFPEN, mais avec des connotations spécifiques qui tiennent au mélange récent des traditions universitaires, et des comportements et réflexes issus des Ecoles normales d'instituteurs.

Il est intéressant ici de rappeler quelques tentatives **originales** qui paraissent devoir offrir des méthodes appelées à se développer. Outre l'action de "psycho-clinique" décrite plus haut (3.2.1.2), il s'agit plus particulièrement de certaines formations **disciplinaires** qui ont inséré dans leur programme de travail les nécessaires modifications de contenus et de méthodes de l'enseignement de la discipline dans les ZEP et établissements sensibles. Un des objectifs de cette formation est de traiter de la question des langages. Certains sont de nature à déclencher une agressivité réelle

provoquée par une incompréhension radicale ou masquée. Comportement qui trouve sa source dans l'impossibilité à s'exprimer sur le registre linguistique des apprentissages.

L'autre, thème obligatoire pour les stagiaires de deuxième année, est un module spécifique qui prend en compte sous l'angle **psycho-clinique, la violence** des enfants et des adolescents en milieu scolaire. Ce module original dispense les connaissances théoriques de cette discipline sur les concepts, notions, formes de la violence et de l'agression. Il les resitue sur différents plans, dans l'évolution psychogénétique de l'enfant et dans les dynamiques de groupe ou duales qui se créent au sein de l'établissement. Enfin, il propose au sortir de cette analyse des points de repères pour comprendre le processus psychologique et pour prévenir le déclenchement des comportements violents.

Pour les stagiaires, l'appropriation active et individuelle de ces connaissances et leur transformation en projets d'action concrets produits à partir d'exemples s'effectue ensuite dans un séminaire clinique d'analyse de pratiques.

3.2.3.2.- Une formation limitée à certains publics et une conception éducative segmentée :

Le quatrième point concerne les **publics stagiaires** bénéficiaires de cette formation. Aucune indication ne permet d'en donner le nombre. En revanche il apparaît que ce type de formation est dispensé dans la presque totalité des cas aux seuls stagiaires enseignants de seconde année, conseillers principaux d'éducation. Quatre IUFM précisent que cette formation est destinée seulement à ces derniers.

Ce constat suscite quelques interrogations. La formation est-elle à l'origine "demandée" ou "donnée" ? Quelques témoignages laissent à penser que ce sont les retours de terrain qui en sont la cause. Toutefois si l'on retient ce processus, **une contradiction sensible apparaît entre les attentes des stagiaires et les formations proposées d'après les contenus et méthodes qui ressortent de nos analyses**. Ne serait-ce pas là une des causes de la réticence et du désintérêt "des stagiaires pour ce thème", souvent mentionnés dans cette enquête ?

La seconde interrogation porte sur certaines tendances d'évolution de l'organisation du travail scolaire et des missions des différentes catégories de personnel. Le fait de considérer que les formations destinées à prévenir la "violence à l'école" et à y répondre sont uniquement du ressort des conseillers d'éducation, participe d'une vision particulièrement réductrice de ce phénomène. On retrouve dans cette conception un pèle-mêle : une division et une organisation de travail du type "tayloriste", une conception éducative "**atomisée**", une stricte hiérarchisation des tâches, très éloignée des principes éducatifs contemporains, notamment des analyses **systémiques** qui démontrent la nécessaire prise en compte globale de tout comportement. Rapportée aux problèmes de "l'élève en crise", ce type

d'analyse qui rassemblerait les approches physiologique, cognitive, affective et socio-culturelle et leur interdépendance ne permettrait-elle pas un diagnostic et des actions beaucoup plus adéquates ?

Dans cette optique, la formation de **tous les personnels chargés ensemble de l'éducation de l'élève** nous paraît un point essentiel, en désignant en priorité les enseignants les plus à même de gérer ces situations de "conflit", en raison de leur autorité morale et de leur permanente proximité avec les élèves.

IV - 24 RECOMMANDATIONS

Une trame souple de vingt quatre recommandations construite sur quelques principes fondamentaux et qui propose aux différents responsables du système éducatif concernés un éventail de mesures opératoires et modulables de lutte contre la "violence à l'école". Quelques impératifs simples peuvent résumer l'importante tâche à entreprendre ;

- éduquer, prévenir, remédier, innover ;
- construire un véritable projet et définir un règlement pour affermir droits, devoirs, sens de la responsabilité, fonder les contrats et les éventuelles sanctions ;
- agir avec tous les partenaires indispensables ;
- créer l'organisation d'accompagnement, de suivi et de développement des actions contre la violence ;
- inscrire dans la formation initiale et continue des personnels le projet de formation du citoyen et l'apprentissage des moyens de faire face aux situations concrètes difficiles.

Issues directement du corpus d'informations, certaines recommandations appellent des directives et des moyens d'ordre ministériel, d'autres s'adressent aux responsables des différents niveaux territoriaux et des établissements et requièrent des concertations partenariales et une élaboration de projets communs.

Principes :

1 Toute politique de lutte contre la violence à l'école doit être globale, c'est-à-dire fondée sur l'ensemble des missions éducatives et pédagogiques de l'établissement scolaire.

2 La prévention et la remédiation de la violence passent nécessairement par la lutte contre l'échec scolaire, donc par des méthodes et des contenus pédagogiques adaptés aux élèves tels qu'ils sont.

3 L'objectif premier de toutes les actions de remédiation est, la rescolarisation. Pour cela il apparaît nécessaire de créer un plus grand nombre de lieux de rescolarisation et d'en diversifier la nature. En outre, un rappel de la circulaire de 1985 sur l'obligation scolaire s'impose.

4 Il n'existe pas de solution unique aux problèmes de violence à l'école. Les politiques à mener se doivent d'intégrer et de "tramer", selon le contexte et à divers degré, les trois types d'approches sécuritaire, identitaire, et solidaire qui visent à protéger l'établissement, l'affirmer, l'inscrire dans son environnement.

Etablissements :

5 Le projet d'établissement doit donner leur cohérence aux actions à mener et les rendre lisibles et compréhensibles par tous les acteurs scolaires.

6 Centrer l'organisation du temps et des équipements scolaires sur l'amélioration de la vie scolaire. Créer des lieux spécifiques permanents d'écoute des élèves par les adultes qui favorisent les entretiens individualisés. Les personnels de santé et de psychologie scolaire semblent les plus à même, dans un premier temps, d'être les "animateurs de ces lieux" destinés en priorité aux élèves, mais aussi aux personnels de l'établissement.

7 Rendre les élèves acteurs de la prévention, les faire passer de l'indifférence à la responsabilité, mettre en place des situations éducatives propices à faire émerger ces principes et à conduire à leur appropriation active par les élèves ; développer l'enseignement d'une véritable éducation civique transdisciplinaire. Parmi les actions possibles il faut encourager la constitution de comités de prévention co-dirigés et animés par les élèves, ainsi que la formation des délégués des élèves dans un rôle de régulateur et d'intercesseur privilégié.

8 Responsabiliser l'élève "à risques", dans le cadre de la construction ou reconstruction de son projet personnel. Le contrat de réinsertion scolaire signé par l'élève, ses parents, le chef d'établissement et le cas échéant l'inspecteur d'académie est une formule qui a démontré son efficacité.

9 Associer les élèves à l'élaboration du règlement intérieur ; et éventuellement à celle d'une charte de l'établissement contre la violence.

10 Associer l'ensemble des personnels chacun dans leur domaine respectif à l'élaboration du programme spécifique de réflexion et d'actions de l'établissement, qu'ils s'engagent à le promouvoir et à le respecter.

11 Réaffirmer que toute prévention efficace est liée à un dispositif de sanctions clair, lisible et cohérent, et à la volonté non moins claire de l'appliquer en cas de besoin. Le conseil de discipline est un élément du processus éducatif, un outil véritablement opératoire, un point de repère indispensable tant pour les personnels de l'établissement que pour les élèves et les familles.

Lepartenariat :

12 Rechercher la collaboration des autres départements ministériels et du monde associatif. Des conventions peuvent marquer précisément les objectifs communs, les actions proposées et programmées, dans le respect des spécificités de chacun des contractants. On peut ainsi développer des

formules comme le signalement direct par le chef d'établissement au Parquet des mineurs, la mise en place de correspondants locaux de la Police et de la Justice des établissements scolaires, "l'îlotage" aux alentours et dans l'établissement scolaire par l'emploi de contrats emploi-solidarité ou par le recours au service national civil et à ses formes approchées.

13 Développer une coopération sur le thème de la violence à l'école avec le Ministre de la Jeunesse et des Sports et les collectivités locales. La mention plus précise et plus fréquente de cette dimension dans les contrats Ville-Enfant-Jeune paraît une piste pleine d'intérêt, notamment lorsque la municipalité concernée souhaite devenir un partenaire à part entière dans la politique de prévention.

Organisation :

14 Tenter d'élaborer des outils scientifiques incontestables, qui permettent une appréhension tant quantitative que qualitative des actes violents à l'école aux différents niveaux de responsabilité du système éducatif. L'expérience accumulée dans ce domaine par quelques académies et départements permet de construire ces outils.

15 Généraliser la pratique du tableau de bord académique ou départemental, aboutissement d'un dispositif de veille permanent.

16 Placer ces informations sous la responsabilité d'une "mission" ministérielle articulée avec nos partenaires d'autres administrations concernées, de façon à permettre d'élaborer des mesures et de mettre en place des moyens en meilleure adéquation avec la réalité du phénomène dans les établissements.

17 Faire apparaître, dans toute politique académique ou départementale un volet d'aide et d'accompagnement de l'action auprès des établissements demandeurs. Ces actions peuvent s'appuyer sur une équipe diversifiée par sa composition.

Formation :

18 Affirmer officiellement la nécessité d'actions spécifiques, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue.

19 Apprendre à gérer la peur et l'agressivité. Cette formation devrait avoir une base théorique minimum (éthologie, psychosociologie, analyse transactionnelle, niveaux de langage) et comporter de nombreux exercices pratiques, études de cas et jeux de rôle. Cette formation dans sa dimension continue devrait être réservée dans un premier temps aux personnels

exerçant dans les établissements sensibles et être systématiquement insérée par des stages de réflexion là où la violence s'est manifestée.

20 Faire prendre conscience aux futurs enseignants de leur mission de formation éthique et civique, les aider à repérer quand et comment mettre en place cette éducation, à évaluer le décalage entre principes et réalités, à analyser les obstacles et proposer les solutions possibles.

21 Rendre les personnels de l'Education Nationale sensibles au fait que certains élèves ressentent comme violences des attitudes qui ne correspondent pas à leur propres normes sociales et culturelles et que pour eux, la prévention passe par une adaptation des méthodes et des contenus pédagogiques.

22 Dans le domaine de la formation continue, répandre la forme de recherche-formation qui réunit dans un groupe de travail transdisciplinaire des personnels en activités dans les établissements et permet la constitution et la création d'un réseau de correspondants et de personnes ressources.

23 Organiser pour les stagiaires en formation initiale un stage en responsabilité dans un établissement sensible ou situé en ZEP.

24 Veiller à ce que la formation continue des personnels n'ayant pas suivi cette formation initiale spécifique, leur offre des stages corigeant cette méconnaissance et proposant des activités centrées sur leur propre pratique face aux situations de violence rencontrées.

Conclusion :

Avant de conclure ce rapport, il apparaît tout à fait opportun de rapporter la réflexion d'un IGEN/EVS qui rappelle largement, à la fin de son enquête, des faits simples mais fondamentaux pour la pertinence de ce rapport : *"Il faut d'abord relativiser. On s'accorde à estimer officiellement qu'il n'y a au plus que 221 établissements sensibles concernés par des incidents importants et parfois graves, où l'insécurité entraîne une dégradation des conditions de travail, soit moins de 2%, surtout localisés en six académies.*

C'est très préoccupant néanmoins, mais ne faut-il pas, sans la négliger ni l'ignorer, dominier la tentation sécuritaire qui travaille notre société ? S'il est un domaine où l'excès de raison n'est pas raisonnable, c'est bien celui de l'éducation de l'enfant et de l'adolescent.

Il est essentiel que l'enseignant sache saisir l'élève dans ses comportements. Il a besoin d'un corpus théorique précis de formation. Il doit prendre toute la distance utile à une attention réfléchie à l'élève mais aussi aux effets modélisants de ses propres comportements."

Si ce travail peut avoir rendu confiance aux personnels désorientés, confirmé que les solutions existent, mais qu'elles sont complexes et donc le fruit d'un équilibre sans cesse remis en cause et permis de faire progresser l'idée de l'importance, de la force intégrative et libératrice de notre école, alors, cet état des lieux de la "violence à l'école" dans la France de 1994, aura été une étape constructive dans la volonté de maîtriser ce phénomène menaçant.

ANNEXES

**TABLEAU RECAPITULATIF DES REPONSES RECUES
SELON LES ACTIONS MISES EN OEUVRE**

ACADEMIES	IUFM	MAFPEN	ETABLISSEMENTS ET ETUDES DE CAS
PARIS	CRETEIL	AIX-MARSEILLE	VAULX EN VELIN Collège Valdo (2)
CRETEIL Seine St Denis Val de Marne	LILLE GRENOBLE	BESANCON TOULOUSE	TRAPPES Collège Le Village
LILLE	ROUEN	ORLEANS-TOURS	VILLEPARISIS Collège Jacques Monod (2)
VERSAILLES	CAEN	RENNES	CHAMPIGNY-SUR-MARNE Collège Paul Vaillant Couturier (3)
MONTPELLIER	NANTES	REIMS	TOULOUSE
STRASBOURG	BORDEAUX	BORDEAUX	Collège Stendhal (1)
ANTILLES-GUYANE	ORLEANS-TOURS	DIJON	Collège La Cepière (1)
BESANCON	LIMOGES	AMIENS	Collège Jolimont (1)
CLERMONT-FERRAND	POITIERS	MONTPELLIER	Département du VAUCLUSE (10 études de cas)
DIJON	MONTPELLIER	NANTES	GAGNY Lycée Gustave Eiffel
LA REUNION	NANCY-METZ	VERSAILLES	VILLEMONBLE Lycée Georges Clemenceau
TOULOUSE		CLERMONT-FERRAND	
REIMS		POITIERS	
NANCY-METZ			
LYON			
AIX-MARSEILLE			
BORDEAUX			
ROUEN			
18 ACADEMIES	12 IUFM	14 MAFPEN	9 ETABLISSEMENTS 20 ETUDES DE CAS

**Responsables du système éducatif
ayant apporté une contribution à ce travail**

*M. AUDUC, IUFM (Créteil)
Mme BERLIOZ MAFFEN (Rennes)
M. BONNART, MAFPEN (Montpellier)
M. BOURGEON. Proviseur (Villemonble)
M. BOTTIN, I.A. /D.S.D.E.N. (Seine St Denis)
M. CAILLON, IUFM (Poitiers)
M. CARE, IGEN (Lille) *
M. CELANIRE, IUFM (Rouen)
Mme CHADUIRON, Principal (Vaulx en Velin)
M. CHAPUIS, IGEN (Montpellier) *
Mme DAVISSE, IUFM (Créteil)
Mme DE FREMONT, MAFPEN (Marseille)
M. DERBEZ, MAFPEN (Marseille)
M. DISTINGUIN, Proviseur adjoint (Gagny)
M. DUBARRY, IUFM (Orléans-Tours)
M. DUSSAUSSOIS, IUFM (Créteil)
Mme DUVAL, MAFPEN (Versailles)
M. DUVAL, Principal (Toulouse)
M. EFFROY, IGEN (Nancy-Metz) *
M. FABRE, IGEN (Toulouse) *
Mme FENEUILLE, IGEN (Paris)*
M. FOTINOS, IGEN. Rapporteur (Créteil)*
M. GAUDAIRE, IUFM (Créteil)
M. GEBLER, IUFM (Nancy-Metz)
Mme GHESQUIERE, MAFPEN (Reims)
M. GUILIAUME, Proviseur Vie Scolaire (Aix-Marseille)
M. GROSCOLAS, IGEN (Reims)*
M. GUGLIELMI, IUFM (Caen)
M. HUSSENNET, Directeur (Paris)
M. IRIGARAY, MAFPEN (Clermont)
M. JEREMY, MAFPEN (Poitiers)
M. LAFOND, IGEN (Dijon)*
M. LAMBERT, Recteur (Créteil)
M. LETOURNEUX, MAFPEN (Nantes)
M. LOBSTEIN, IPR.IA/EVS (La Réunion)
M. LOSFELD, IUFM (Lille)
M. LUST, Proviseur Vie Scolaire (Toulouse)
Mme MAUDUIT, Principal (Champigny-sur-Marne)
M. MITERAN, IEN (Issy-les-Moulineaux, Vanves)
M. MORET, IGEN (Antilles-Guyane; Clermont-Ferrand)*
M. MORICHERE, IGEN (Paris) *
M. MORISSET, MAFPEN (Bordeaux)
M. MIROUX, MAFPEN (Orléans-Tours)
M. MULLER, IGEN (Strasbourg ; Besançon) *
Mme NAUDY, Proviseur Vie Scolaire (Paris)
M. OBIN, IGEN (Lyon) *
M. PARIZET, MAFPEN (Besançon)
M. PEPIN, IA/D.S.D.E.N. (Val de Marne)
M. PERRAULT, Principal (Villeparisis)
Mme PERRIN-NAFFAKH, IUFM (Bordeaux)
M. POUPELIN, IGEN (Versailles) *
M. PROCHAZKA, Proviseur (Andézieux)
M. PRUM, IGEN (Créteil) *
M. RANCUREL, IGEN (Créteil) *
M. RAYNAUD, IUFM (Limoges)
M. REGRAIN, MAFPEN (Amiens)
M. RICHARD, Principal (Trappes)
M. RIOUX, IUFM (Nantes)
M. SARROLA, Principal (Toulouse)
M. SENECAT, IGEN (Lille) *
M. SOUBRE, IGEN (Toulouse) *
M. STOECKLIN, IUFM (Montpellier)
Mme STORTI, IGEN (Montpellier) *
Mme SUBLÉ, MAFPEN (Toulouse)
M. TOULEMONDE, IGEN (Rouen) *
M. VALLET, IUFM (Grenoble)
M. VANDEVOORDE, IGEN. Doyen *
M. VARINARD, Recteur (Lille)
M. VOLPOET, MAFPEN (Dijon)*

- IGEN Etablissements et Vie scolaire

*Inspection Générale de l'Education Nationale
Groupe Etablissements et Vie Scolaire*

Paris le 2 Mars 1994

Cher(e)s collègues,

Dans le cadre de nos échanges concernant le thème de travail annuel de l'I.G.E.N. sur les conduites agressives et la violence à l'école, vous trouverez ci-joint l'article de notre collègue Marc RANCUREL paru dans les cahiers de la sécurité intérieure et intitulé : "l'Education nationale face à la violence scolaire".

Comme nous en étions convenus, lors de notre réunion de groupe du lundi 7 février, dans le but de prolonger le travail de Philippe BARRET et le résiter dans un rapport du groupe qui devrait être remis au Doyen de l'I.G.E.N. en septembre 1994, je vous rappelle *les trois axes* sur lesquels serait construit ce rapport :

1 - Les outils d'observation dont se sont dotés les rectorats pour appréhender et mesurer ce phénomène (étendue, composants et instances de remédiation...)

2 - Des études de terrain

Ces études seront faites sur des sites présentant des caractères de violences reconnus concernant les biens et/ou les personnes et/ou l'institution scolaire.

3 - Le dernier axe concerne tout particulièrement, dans le domaine de la prévention, la prise en compte pour la formation initiale et continue des personnels exerçant dans nos établissements secondaires, de la gestion de leur peur, de leur agressivité et des déclinaisons des "remèdes" possibles.

Si vous en êtes d'accord et selon les propositions de notre Doyen Pierre VANDEVOORDE, il apparaît, selon le calendrier particulièrement serré qui nous est fixé, que ce travail est nécessairement collectif et requiert votre collaboration.

Pour ce faire, suite à l'accord général, lors de notre dernière réunion de groupe, il est demandé à *chaque collègue* responsable d'une académie de faire le point sur le dispositif d'observation mis en place par le Recteur et de collecter les documents réalisés à cet effet point n°1).

Le point n°2 nécessite, pour être significatif et offrir un panorama susceptible de dégager des approches de typologie, *une vingtaine d'études de terrain*. Pour ce faire, sera élaboré une grille d'enquête, simple, mais qui permettra comparaisons et cohérences. Les collègues qui ont déjà connaissance "de cas d'école" et qui souhaitent les intégrer dans ce rapport ou qui sont motivés par cette demande de monographies doivent nous le faire savoir. Ils sont les bienvenus et recevront en retour la grille évoquée.

On veillera à mesurer l'effet des actions conduites en relation - étroites ou non - avec des autres services publics (police, justice, DASS, etc.).

Quant au point n°3 qui recouvre un domaine assez méconnu, les actions d'information et de formation menées auprès de nos personnels principalement par les M.A.F.P.E.N. et les I.U.F.M., mais aussi une dimension plus prospective faisant appel à l'éthologie, la psychosociologie de groupe, l'analyse transactionnelle... Il apparaît difficile, a priori de fournir une grille qui en gommerait sûrement les dimensions innovantes notamment leurs fondements théoriques. C'est pourquoi nous demandons aux collègues intéressés de réaliser à leur convenance *une ou deux enquêtes "ouvertes"* auprès de nos centres de formation en prenant plus particulièrement en compte les approfondissements théoriques et les propositions d'actions qui en découlent.

Pour les points 2 et 3 il est important que se fassent connaître les bonnes volontés, *une dizaine pour le point 2, un chiffre équivalent pour le point 3* mais sans limite supérieure déterminée a priori.

Nous connaissons bien sûr la multiplicité et la lourdeur de vos tâches. Mais dans ce cas d'espèce votre collaboration et votre aide sont sollicitées à titre tout à fait exceptionnel dans le cadre, d'une part, d'un dossier particulièrement sensible et important pour la crédibilité et l'efficacité de notre système éducatif et, d'autre part, par le contrat moral engagé par le groupe pour marquer sa présence et sa pertinence dans le rapport annuel de l'I.G.E.N.

Sachez que sans vos contributions ce rapport ne peut exister. Nous vous remercions très sincèrement.

Le Rapporteur

Georges FOTINOS

Ministère de l'Education Nationale
82, Rue de Lille 75007 Paris

Inspection Générale de l'Education Nationale
Etablissements et Vie scolaire

*

Paris le 8 Avril 1994

Messieurs
Mesdames
Les Chefs de MAFPEN
Les Directeurs d'IUFM

L'Inspection Générale de l'Education Nationale dans le cadre de sa mission d'évaluation du système éducatif effectue des observations et des analyses qui permettent d'établir un ensemble de rapports correspondant au programme de travail fixé par le Ministre de l'Education Nationale.

Pour l'année 1994 le thème de travail des Inspecteurs Généraux du groupe de spécialité "Etablissements et vie scolaire" est l'étude des conduites agressives et de la violence dans les établissements scolaires.

Le Doyen du Groupe, Pierre VANDEVOORDE, nous a confié la responsabilité de conduire ce travail et de réaliser la synthèse qui sera publiée dans le rapport annuel de l'Inspection Générale de l'Education Nationale.

Des enquêtes et recherches préalables nous ont permis de mettre en évidence que parmi le vaste ensemble des publications appréhendant ce phénomène selon des objectifs très différents - éducation, police, justice, santé, affaires sociales, sans oublier les médias... - trois domaines spécifiques relatifs à la responsabilité et aux missions de l'école étaient néanmoins méconnus ou ignorés, tant dans leur amplitude que dans leurs contenus. Il s'agit des outils d'observation académiques, des études de terrain, et dans le domaine particulier de la prévention de la prise en compte *dans la formation initiale et continue des personnels exerçant dans nos établissements de cette donnée contemporaine.*

Votre fonction comme responsable d'instance de formation de personnels de l'Education Nationale vous a probablement conduit à inscrire cette préoccupation dans voire plan de formation.

Pourriez-vous nous faire connaître la réflexion que vous avez menée sur ce thème et les actions que vous avez mises en place à ce propos dans votre établissement ?

Ce domaine apparaissant, a priori, comme très prospectif et hétérogène, il nous a semblé délicat de fournir une grille d'enquête qui en gommerait sûrement la richesse des aspects les plus singuliers.

C'est pourquoi nous vous demandons, dans la mesure du possible, de rassembler l'ensemble des informations souhaitées sous la forme d'une note de synthèse de 4 à 5 pages accompagnée des documents qui vous paraissent les plus significatifs des actions que vous avez menées.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous porterez à notre demande. Sachez que dans votre coopération et votre aide nous risquons, au moment où certains établissements scolaires se trouvent confrontés à ce fort dysfonctionnement, de nous priver d'un des outils les plus opérationnels dont dispose actuellement l'institution scolaire.

Le Rapporteur

Georges FOTINOS

PS. : Il serait bon que les courriers et documents que vous nous adressez au 82, Rue de Lille 75007 PARIS nous parviennent avant le 15 Juin 1994.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE
Etablissements et Vie scolaire

Paris, le 8 Mars 1994

*Monsieur Georges FOTINOS
I.G.E.N./CM à*

*Monsieur Michel RICHARD
Principal du Collège Le Village*

Dans le cadre du rapport annuel 1993-1994 de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, j'ai été chargé par le Doyen du groupe Etablissements et Vie scolaire Pierre VANDEVOORDE de conduire les travaux concernant le thème "**conduites agressives et violence à l'école**".

Mon récent passage dans votre établissement et l'entretien qui a suivi participaient de cette préoccupation.

Maintenant que les outils de l'enquête sont affinés, je souhaiterais recueillir par écrit la description des actions que vous avez conduites sur ce thème dans votre établissement.

Si vous en êtes d'accord, votre contribution se composera de deux types de documents.

1) Réponses aux fiches d'enquête (1 et 2).

2) Courte note (1 à 2 pages) présentant votre interprétation de ce phénomène de société (causes, constats, conséquences) et présentant les solutions qui vous paraissent les plus adéquates.

Je tiens à souligner l'importance, pour nous, de ce recueil de données prises à la source, condition essentielle pour appréhender réellement la diversité et l'ampleur de ce phénomène et des solutions proposées et/ou mises en oeuvre.

Je vous remercie pour votre collaboration, et ne manquerai pas de vous adresser, dès qu'il sera présenté à Monsieur le Ministre, le rapport que nous aurons réalisé.

P.S : Toute documentation sur ce sujet (article(s) de presse, mémoire(s), compte(s) rendu(s) de CA de CES..., procès verbaux, décisions de justice...) serait bienvenue.

Les fiches enquête et la note devraient nous parvenir avant le 15 Mai.

Les envois sont à adresser au 82, rue de Lille 75007 Paris.

Monsieur Michel RICHARD
Principai du Collège Le Village
90, Rue de Montfort
78190 TRAPPES

ETUDES DE TERRAIN

Fiche Etablissement
(1)

Nom, adresse et téléphone de l'Etablissement :

I/ Structure et activités pédagogiques :*** Structure :**

Classes nombre total... par niveau : nombre...

Classes à caractère spécifique appellation nombre effectifs

*** Taux :**

Taux de redoublement par niveau d'enseignement :

Taux de passage en seconde

Taux de réussite aux examens : Brevet..., B.E.P...., Baccalauréats...,

*** Activités vie scolaire : % d'élèves participants % de professeurs participants**

Le C.D.I. " "

Le F.S.E. " "

L'Association sportive " "

P.A.E. " "

Stages en entreprises "

Etudes (dirigées ou surveillées) "

- **Manifestations** organisées par et pour l'établissement (spectacles, fêtes, expositions, compétitions...) : nombre, intitulés, pourcentage d'élèves et d'enseignants participants.

- **Participation à l'opération "école ouverte"** (nombre d'élèves et de personnels de l'établissement concernés).

- **Objectifs du projet d'établissement** (nombre et intitulés).

II/ Les élèves :

nombre total :

Effectifs moyens par niveau d'enseignement :

Nb d'élèves par niveau suivant l'enseignement de langues anciennes.

% d'absences des élèves, selon niveau au mois de janvier 94.

* **Origine :**

(%) nationalité étrangère :

(%) Grandes répartitions géographique :

Maghreb..... Afrique Noire Francophone..... Asie..... Europe de l'Est..... C.E.E..... autres

(%) d'enfants utilisant : une autre langue que le français dans leur foyer :....

* **Cadre :**

(%) d'élèves demeurant en H.L.M. ou H.B.M..... autres habitat collectif..... : Maison individuelle

(%) de boursiers :

(%) de demi-pensionnaires

Répartition des CSP des chefs de familles (%)

(%) des chefs de familles inactifs :

(%) des familles monoparentales :

(%) des mères de familles au foyer :

* **Milieux culturel :**

(%) d'élèves pratiquant hors de l'établissement des activités sportives ou culturelles :

Fréquences des sorties spectacles des élèves hors de l'établissement (cinéma, théâtre, concert) :

12 fois par an et plus :...

Entre 1 et 11 :...

III/ Équipe éducative et prise en compte des phénomènes sensibles *:

Questions ouvertes : Trame d'enquête

* Place de cet objectif dans le projet d'établissement

* Composition de l'équipe éducative en charge du dossier

- Rôle particulier et spécifique exercé dans ce domaine au sein de l'établissement par :

Chef d'établissement

Chef adjoint d'établissement

Personnels administratifs et de services

C.P.E. et C.E.

Professeurs

C.E.S.

M.I/S.E

Appelés du contingent

Surveillants D.P.

Délégués des élèves

Personnels médicaux

Parents d'élèves

Autres...

*** Description du dispositif d'observation et d'intervention mise en place dans l'établissement :**

Lieux d'écoute, réunion de synthèse, comité d'environnement social, système d'enregistrement des absences, signalisations, conseils de disciplines, sanctions, applications....

*** Nature et fréquence des phénomènes sensibles* enregistrés dans l'établissement :**

** Voir comme guide en annexe la grille élaborée à cet effet par l'Académie de Créteil).*

*** Existence, mode de relation et actions communes avec d'autres partenaires :**

** Collectivités territoriales, personnels de santé et des affaires sociales, de justice, de police, du monde associatif...).*

*** Formations et aides provenant du M.E.N. caractéristiques, personnels bénéficiaires (qualité, nombre).**

ETUDES DE TERRAIN
Fiche : Analyse de cas(2)

Nom, adresse et téléphone de l'établissement :

Intitulé de l'évènement :

Origine de sa signalisation à l'IGEN/EVS (responsable E.N. ex : Recteurs, IPR/EVS,...) Autres responsables (Police, justice,...).

I/ Génèse :

Contexte général de l'établissement ; contexte particulier (ex : classe, personnels, élèves, conflits...). Acteurs concernés (description des comportements ordinaires).

II/ L'évènement :

Lieu, moment - Effets déclencheurs : natures et contenus.

Modes d'action et de réaction et supports employés par les acteurs-Interventions, ou non des éventuels spectateurs (intitulé, formes) - marques de la fin des processus.

III/ Gestion :

1) Par l'institution E.N.

Processus d'élaboration, d'analyse et d'examen du dossier

Chaîne réglementaire et institutionnelle suivie

Sanction (s)

Copie éventuelle du relevé de décision du conseil de discipline (à joindre)

2) Par d'autres partenaires

Collectivités - personnels santé, affaires sociales, justice, police, associatifs...

3) Suivi pédagogique et administratif

IV/ Conséquences sur la vie de l'établissement :

Vie scolaire, relations extérieures, organisations pédagogique, mouvement du personnel, organisation administrative

V/ Appréciation synthétique de l'I.G.E.N. /E.V.S. :

***CONDUITES AGRESSIVES ET VIOLENCES
DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES***

Note sur le collège "X"

J'ai choisi par hasard le collège "X" parmi quatre ou cinq établissements que les indicateurs départementaux de l'inspection académique de désignaient comme ayant vu un fort développement des phénomènes sensibles ces dernières années.

Je m'y suis rendu accompagné de M....., ancien principal du collège voisin des, proviseur depuis la rentrée dernière.

Lorsque j'ai demandé à Mme principal, de bien vouloir m'exposer deux cas qui lui paraissaient exemplaires des phénomènes de violence ou d'agressivité vécus par le collège, je ne m'attendais aucunement à être l'auditeur du récit que je rapporte en étude de cas. Il ne m'incubait pas de vérifier les faits rapportés qui se sont déroulés à l'extérieur du collège et dont Mme n'a pas été directement témoin. Je me fie donc ici à ses propos, qui ont été confirmés et appuyés, tout au long de l'entretien, par M qui a vécu les mêmes événements, également comme principal à

Le collège "X" ressemble à un établissement "normal". Bien tenu, propre, situé dans un cadre urbain immédiat somme toute agréable. Il a été jusque ces derniers temps le plus "côté" de la commune. J'en suis sorti cependant un peu "sonné". L'horreur banalisée, le développement extrêmement rapide d'une sorte de gangrène sociale, l'impréparation évidente de beaucoup d'acteurs de terrain notamment parmi les enseignants et les policiers, l'inadaptation des dispositions les plus récentes pour faire face à ces évolutions, l'irresponsabilité, et la lâcheté aussi. du comportement de certains responsables éducatifs et policiers, tout cela saute aux yeux. On a l'impression d'une machine folle qui s'emballe, d'une digue qui cède, dont quelques courageux responsables cherchent à colmater les fuites. Jusqu'à quand va-t-elle tenir au train où vont les choses ?

Dans ce contexte, on est rempli d'admiration devant la lucidité, la force de caractère et le courage d'un principal comme Mme Mais on sait bien que tous n'ont pas la même force d'âme, la même conviction morale. M. qui connaît son affaire, cite tel ou tel établissement de la banlieue Est où on laisse les choses aller à vau-l'eau. Dans ces établissements, peut-on encore établir une séparation nette entre un "extérieur" socialement pathogène et un "intérieur" sain qui doit être protégé ? Englués dans les maux de la société urbaine, certains établissements scolaires, dont les responsables faillissent ou démissionnent, ne deviennent-ils pas aujourd'hui des lieux qui contribuent à améliorer la haine, la peur et la violence ?

ETUDE DE CAS N°2 :**LES VOITURES DES ENSEIGNANTS****LES FAITS**

Le 14 janvier 1994, la lunette arrière de la voiture d'une enseignante est brisée sur le parking de l'immeuble situé en face du collège. Ce professeur est nouvellement nommée et c'est sa première année dans l'Education nationale en tant que titulaire. Elle est en délégation ministérielle (et donc non volontaire pour le collège).

Accompagnée au commissariat, elle dépose plainte.

On s'aperçoit très vite que des élèves connaissent l'incident, en particulier ceux d'une classe de cinquième qui font des allusions provocatrices à ce professeur pour l'intimider. Une enquête interne est menée immédiatement par le principal. Le lendemain, le nom de quatre élèves désignés par certains de leurs camarades comme étant les auteurs du méfait, sont transmis à la police.

Dans la quinzaine qui suit, d'autres véhicules appartenant à des enseignantes sont endommagés. Le harcèlement du professeur (menaces d'élèves de s'en prendre de nouveau à sa voiture) continue. Afin de le faire cesser, les quatre élèves sont convoqués par le principal qui les avertit des soupçons transmis à la police et des peines encourues.

A la demande de réunion de conseils de discipline faite par certains professeurs, le principal répond qu'il attend les conclusions de l'enquête de police. De fait, aucune enquête n'est diligentée et, après plusieurs dérobades, le commissaire finit par accepter de participer à une réunion au collège avec les professeurs. Cette réunion se tient le 21 Février. Le commissaire y tient un discours "lénifiant et démagogique" selon les termes du principal. Il promet sécurité, protection, des îlotiers et le traitement de toutes les plaintes y compris pour insultes.

Fin Mars, aucun îlotier n'a été aperçu et aucun élève entendu. Ceux-ci n'ont pas le triomphe modeste : ils paradent en héros auprès de leurs camarades, fiers de leur impunité.

Le principal, de guerre lasse, décide d'en finir seul. Il rassemble des témoignages écrits, y confronte les élèves soupçonnés, qui passent aux aveux par écrit. Il transmet ces aveux à la police qui entendra les élèves le 1er Avril, ainsi qu'au Parquet des mineurs. De son côté, il convoque des conseils de discipline, qui prononcent quatre exclusions dont trois définitives. Sur ces trois élèves, à la date du 26 Mai 1994, jour de mon entretien avec le principal, un seul élève avait été accueilli par un collège de , les deux autres étaient de fait déscolarisés, faute d'action de l'inspection d'académie.

COMMENTAIRES

Interrogés sur leur raison de s'en prendre aux biens de leur professeur, les élèves l'ont justifié en déclarant simplement qu'elle les "énervait". Cette motivation, de même qu'une sorte d'assurance d'impunité proviennent sans doute des comportements qui se développent dans certains quartiers où l'état de droit tend à disparaître. La police en particulier apparaît à comme velléitaire, irresponsable, conjuguant un discours du "tout répressif" avec la peur de la répression, sauf "opérations coup de poing" opérées par des compagnies de CRS. Les services académiques de l'Education nationale participent quant à eux au

développement des attitudes de violence en encourageant les chefs d'établissement à ne plus réunir de conseil de discipline. L'inspection académique en particulier semble avoir décidé de ne jamais imposer à un collège un élève exclu.

Les principaux sont donc laissés à eux-mêmes et placés dans une situation impossible. S'ils excluent certains élèves ils doivent eux-mêmes leur trouver un accueil ou négocier des "échanges" avec des établissements voisins, parfois en dissimulant la gravité des faits pour ne pas décourager leurs collègues ; s'ils choisissent de "laisser faire", ou de prononcer des sanctions non dissuasives en n'appliquant pas le règlement intérieur, ils participent directement au sentiment d'impunité et au développement de la violence, en particulier en favorisant l'éclosion de "petits chefs" et la constitution de bandes qui opèrent alors, puis "font la loi" directement au sein de l'établissement scolaire.

ETUDE DE CAS N° 1**LE LYNCHAGE****LES FAITS**

Ils se déroulent le soir du 7 juin 1993, dans le quartier de un quartier déserté par la police, qui ne s'y risque plus que lors de spectaculaires "opérations coup de poing". La population y est essentiellement d'origine maghrébine. Ce jour-là il fait très chaud, la population est dans la rue ou aux fenêtres. Un habitant -originaire du sud-est asiatique, père de famille- assiste à une tentative d'effraction ou de vol de son véhicule. Il descend et intervient. Il est sauvagement pris à partie par de très nombreux jeunes sous les yeux de la population du quartier. Personne n'intervient pour le protéger. Il décède quelques heures plus tard.

Le lendemain une soixantaine de jeunes du quartier sont interpellés par la police, y compris dans certains établissements scolaires. Au collège "X" de cinq à dix élèves semblent-il sont interrogés. Il est impossible de savoir précisément qui. La police et les familles refusant toute information. Le 8 à 9h45, sans avertir le principal, des policiers se présentent au collège pour interroger deux élèves de Sème. Ceux-ci sont prévenus par d'autres élèves et parviennent à s'enfuir. Ils sont finalement interpellés dans le quartier et gardés à vue deux jours au commissariat.

Le principal prend l'initiative de téléphoner à tous les parents d'élèves absents ces jours-là, pour avoir des informations (en général refusées) et leur demander d'accompagner leur enfant à leur retour au collège afin d'éviter tout incident.

Mais le 10, des incidents se produisent, les deux élèves gardés à vue, libérés, "jouent les vedettes" en classe, sont accueillis en héros par leurs camarades, prennent à partie un surveillant et le CE accusés de les avoir dénoncés. L'établissement est destabilisé, les élèves prennent le parti des deux jeunes appréhendés en n'hésitant pas à justifier le meurtre sur une base raciste : "Ce n'était qu'un jaune", "il l'avait bien cherché", etc. Le principal envisage un moment de fermer l'établissement faute de pouvoir maîtriser la situation. Finalement elle parvient à reprendre les choses en mains : les délégués sont réunis, on discute. Un homme, un père de famille a été assassiné, c'est un crime, odieux, et il doit être puni. La couleur de la peau, l'origine culturelle ne change rien en cela... Quelques professeurs en parlent aussi en cours. Puis deux conseils de disciplines sont réunis et prononcent deux exclusions définitives. Devant la démission de l'Inspection d'académie, des établissements d'accueil sont trouvés directement par le principal. Un élève sera exclu de nouveau trois mois après la rentrée, l'autre quittera de lui-même son nouveau collège au bout de six mois.

Sur le plan pénal, l'affaire est peu après "classée sans suite par manque d'information"... Sur le plan policier, la direction départementale des polices urbaines, apostrophée sur les comportements de son commissariat local, exprime téléphoniquement ses regrets au principal.

COMMENTAIRES

Les séquelles de ces événements sur l'établissement se font toujours profondément sentir. Pour les élèves, il est clair qu'on peut tuer à l'extérieur du collège, sans que cela n'ait d'autres conséquences que d'être interrogé mais qu'on est condamné à l'intérieur pour une simple insulte. Il n'y a plus de repères possibles, la justice de l'établissement est ressentie comme une injustice. D'ailleurs la vraie justice n'est-elle pas celle qu'on se fait soi-même, ou pire celle de la foule ?

Pour les professeurs, la violence extérieure est durablement entrée à l'intérieur. Ils ont en face d'eux des élèves qui sont peut-être des meurtriers impunis. Ils ont peur, et les élèves interprètent cette peur comme de la haine à leur égard ; ce qui n'est pas forcément faux car cette peur s'extériorise de plus en plus ouvertement chez certains professeurs par du racisme anti-maghrébin.

Pour l'établissement, qui était considéré jusque-là comme le meilleur de la commune, c'est une régression de l'image et une baisse de son attractivité. Il est devenu un collège "comme les autres". Des familles de plus en plus nombreuses tentent de protéger leurs enfants en demandant une dérogation pour une autre commune, ou en choisissant l'enseignement privé. Le refuge dans la religion musulmane et l'intégrisme semblent eue aussi des conséquences directes de cette dégradation : depuis la rentrée de 1993 un groupe de jeunes filles de 6ème fait régulièrement le siège du principal pour être autorisées à porter le voile islamique.

On n'évoquera pas la déstabilisation personnelle des membres de l'équipe de direction, laissés seuls pour gérer cette affaire lamentable.

Charte contre la violence

Le collège
Georges Clémenceau
 organise chaque année
 une
 "journée du printemps"
 qui permet d'exposer
 les différents thèmes
 élaborés en atelier
 conjointement par les
 élèves et leurs profes-
 seurs.

Après les journées
 des Différences,
 de l'Environnement,
 de l'Europe,
 ce fut cette année
 "Agir en citoyen :
 vivre en harmonie"
 (semaine de lutte contre la violence du 21 au

25 mars 1994).
 Cette charte contre la violence a été rédigée par un groupe d'élèves de 13-15 ans et leur professeur d'histoire dans le cadre d'"Agir en citoyen" en partenariat avec le comité de prévention et de sécurité de la RATP.

Collège Georges Clémenceau
 43 rue des Poissonniers
 75018 Paris

AGIR EN CITOYEN - VIVRE EN HARMONIE

CHARTE CONTRE LA VIOLENCE

Préambule :

La violence est fréquente dans notre quartier, parfois dans notre collège. Souvent elle est issue d'une provocation, la violence est un non-compréhension d'autrui. De la violence, elle ne peut pas être un moyen de communiquer entre hommes.

Nous sommes pour une Société de paix, de tolérance, de respect de soi-même et des autres, de la vie. Nous élèves du Collège Georges Clémenceau, jeunes citoyens, avons décidé de lutter contre la violence, de faire connaître et partager notre combat.

Article 1: les coups, les bagarres sont de la violence physique. Ils ne peuvent être un moyen d'exprimer, mais ils n'apportent aucune solution aux problèmes.

Article 2: les injures sont de la violence verbale qui peuvent déclencher d'autres violences. Chacun mérite le respect des autres, ce qui est dans l'intérêt de tous.

Article 3: la violence contre des enfants dans le cadre de la famille est inacceptables. Jeunes, on a le droit à la sécurité physique et morale, surtout dans la famille.

Article 4: l'usage de la drogue est une violence contre soi-même et contre les autres. Elle devient un besoin indispensable, même à la destruction de l'individu. De plus, elle peut entraîner des personnes à pousser ceux qui sont dépendants à commettre d'autres violences.

Article 5: le racisme, en général, est une forme d'exclusion, en fonction de la couleur de peau, la culture, la religion, le sexe, l'apparence physique, la maladie... Il peut entraîner des types de violence. En vertu de l'article 11 de la Déclaration des Droits de l'Homme de 1948, "Les hommes doivent être libres et égaux en dignité et en droit".

Article 6: le non-respect de l'environnement est une violence contre la nature, la planète et l'Humanité. Nous voulons un monde plus propre, plus sain, où chacun contribue à l'environnement, tout en étant où les animaux et toutes les plantes puissent s'épanouir librement.

Paris le 21 mars 1994

DROITS ET DEVOIRS DES ÉLÈVES

DROITS

1. Droit à une bonne hygiène de vie (toilettes, cantines ...)
2. Droit de travailler dans le calme.
3. Liberté d'expression dans la limite du respect des autres.
4. Le Droit de bénéficier de sorties pour la mise en pratique des cours et pour son enrichissement personnel.

DEVOIRS

1. Respect du règlement intérieur
2. Respect envers les adultes
3. Les élèves doivent se respecter mutuellement.
4. Respect du matériel et des locaux du Collège
5. Violences et gestes déplacés interdits sous peine de sanction.
6. Ne pas tenir de propos racistes
7. Établir un climat de confiance avec les adultes (ne pas mentir)
8. Les élèves ne doivent pas tutoyer les adultes
9. Ne pas être misogyne envers le personnel féminin
10. L'écoute et l'attention sont indispensables en classe.
11. Les entrées en cours doivent s'effectuer dans le calme
12. L'élève doit lever la main pour prendre la parole
13. L'élève doit faire le travail demandé par les professeurs

DROITS ET DEVOIRS DES ADULTES

DROITS

1. Droit au respect des élèves
2. Droit de réprimander un élève
3. Droit d'infliger une sanction à un élève.

DEVOIRS

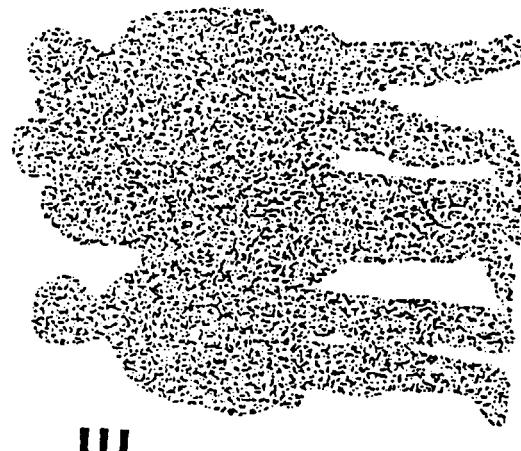
1. La prise en charge de tous les élèves est obligatoire
2. Respect envers les élèves et interdiction de les humilier
3. Interdiction de faire des discriminations raciales
4. Interdiction de frapper les élèves
5. Le Professeur doit s'exprimer clairement et assez fort pour la bonne compréhension de tous les élèves
6. Un professeur doit prendre le temps de donner des explications et répondre aux questions de tous les élèves.
7. Obligation d'expliquer les motifs de toute punition
8. Un professeur doit veiller à ne pas prolonger ses cours au delà de la sonnerie.
9. Un professeur ne doit pas permettre aux élèves de sortir pendant les cours.
10. L'organisation de sorties en collaboration avec ses élèves en fonction des possibilités.

Académie de Lille

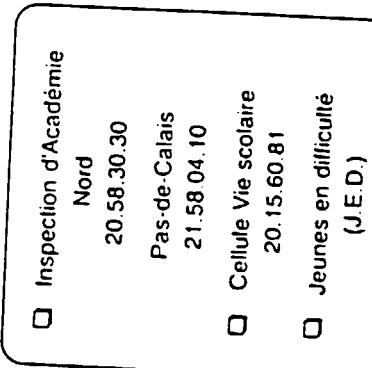
FAITS DE VIOLENCE

La violence nous concerne tous : élèves et adultes, citoyens, personnes victimes mais aussi agresseurs.

- Les services de police et de gendarmerie.**
 - Les instances judiciaires.**
 - Les services sanitaires et sociaux.**
 - Les partenaires locaux**



FACE
A
LA
vioLE



Pour une aide spécifique

GASPAR: 20.15.60.84

Annex

¶ menée une politique de prévention dans un établissement scolaire
il est nécessaire d'associer tous niveaux d'action
le développement des capacités individuelles de réflexe, permettant
des alternatives aux conduites violentes travail sur l'estime de soi,
l'affirmation de soi,
l'implication et la mobilisation des pairs (élèves de la classe, d'autres
classes, délégués...) ;
un travail en cohérence avec l'environnement, cohérence intérieure à
l'établissement scolaire, cohérence avec l'environnement extérieur
(famille, quartier, institutions)



LE CLIMAT DE VION FANCE

Monsieur, Madame présents ce jour, s'engagent à soutenir leur fils ou fille (prénom) à respecter les termes du contrat qui a été présenté.

Cette deuxième chance proposée à leur enfant est décisive dans l'évolution de sa scolarité.

Pour mener à bien le soutien nécessaire, il est convenu entre les parents, l'élève, l'équipe éducative et le chef d'établissement, des rencontres périodiques obligatoires (à préciser ci-après) :

Au cas où le conseil de discipline prononcerait à son encontre une décision d'exclusion définitive, l'élève ne pourra poursuivre sa scolarité qu'au sein de l'établissement public d'enseignement le mieux approprié à sa situation.

SIGNATURE DES PARENTS

Monsieur, Madame Proviseur/Principale(e) de (nom de l'établissement) s'engage à ce que soient respectés tous les termes de ce contrat, et en particulier à un suivi pédagogique et éducatif régulier, ceci pour la durée de la scolarité dans son établissement.

Il assurera le suivi de ce projet de réinsertion.

INSPECTION ACADEMIQUE DE SEINE-SAINT-DENIS Année scolaire 199 199

CONTRAT DE RÉINSERTION SCOLAIRE

ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE

1) JE DEMANDE MA REINSCRIPTION DANS UN ETABLISSEMENT SCOLAIRE

Après le Conseil de Discipline au (établissement de départ)

Je (nom, prénom)

souhaite être accueilli(e) à l'établissement (établissement d'accueil)

à partir du

pour suivre (classe ou formation)

2) J'AI ETÉ AVERTI(E) MES DROITS ET DE MES DEVOIRS :

• Dans le cadre de la loi, j'ai droit à une scolarité et aux aides qui peuvent m'être proposées pour résoudre mes difficultés.

• Pour que cette scolarité puisse avoir lieu dans de bonnes conditions, j'ai aussi le devoir de respecter le règlement intérieur de ce nouvel établissement et de remédier aux déficiences qui m'ont été précédemment reprochées afin de réussir mes études qui permettront mon entrée dans la vie d'adulte et de citoyen responsable.

3) J'AI PRIS CONNAISSANCE DES TERMES DU CONTRAT

• Je m'engage solennellement à poursuivre ma scolarité suivant les règles ci-dessus.

• Si des obstacles se présentent dans la mise en œuvre concrète de ce projet personnel de réinsertion, j'ai la possibilité d'en référer au chef d'établissement ou à un membre de l'équipe éducative pour solliciter une aide.

4) LES CLAUSES DE RÉSILIATION SONT LES SUIVANTES :

• Si je manque à cet engagement, je sais que l'établissement se réserve le droit de mettre fin au présent contrat de réinsertion.

• Au cas où le conseil de discipline prononcerait à mon encontre une décision d'exclusion définitive, je ne pourrai poursuivre ma scolarité dans l'enseignement public qu'au sein de l'établissement le mieux adapté à mon cas, lequel sera désigné.

Annexe n°12

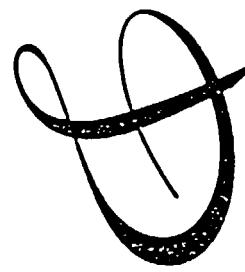
Date : 199

SIGNATURE DE L'ÉLÈVE

LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT



L'ÉDUCATION NATIONALE



LA JUSTICE EN PARTENARIAT

La circulaire institutionnelle

La circulaire commune Ministère de l'Éducation Nationale - Ministère de la Justice du 8 octobre 1991 dressait un constat : les Français connaissent mal leur Justice ; ils y recourent pourtant de façon croissante mais avec réticence.
Comment y remédier ?

Dès initiatives de tous ordres étaient impulsées (portes ouvertes, débats dans les établissements, réalisation de films de fiction ou expositions) pour :

- informer les personnels des établissements scolaires sur le fonctionnement des juridictions
- sensibiliser les élèves au respect du "contrat social" et aux fonctions de protection et de conseil de l'institution judiciaire.

Les élèves de seconde des lycées et lycées professionnels étaient concernés en priorité.

La traduction régionale

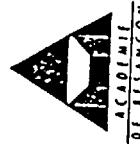
Le 13 janvier 1992, le Recteur de l'Académie de Besançon, le Premier Président et le Procureur Général de la Cour d'Appel signaient un protocole d'accord instituant, dans chaque département, un groupe de pilotage chargé de définir les actions à envisager et d'assurer la communication.

Le rapprochement entre

*l'Éducation Nationale et la Justice
avait comme premier objectif une
meilleure connaissance de
l'institution judiciaire.*

*Cet objectif est en voie d'être
atteint en Franche-Comté.
Mais les problèmes de société sont
de plus en plus prégnants. Une
collaboration plus efficace,
dataitnage axée sur le "terrain",
est devenue nécessaire.*

**COUR D'APPEL
DE BESANÇON**



Etablissement concerné : Ville :

Date heure et lieu des faits.

Auteur du signalement. Nom : et qualité :

Destinataire(s) du Fax : IA [] (obligatoirement)
N° Fax : Parquet []
N° Fax : Police nationale []
N° Fax :

TYPE D'INCIDENT OU DELIT

		(1)	(2)
Vol et trafic	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vol <input type="checkbox"/> Recel <input type="checkbox"/> Stupéfiants 	[] [] []	
Violences aux personnes	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sexuelles <input type="checkbox"/> coups et blessures avec arme <input type="checkbox"/> agression sans arme <input type="checkbox"/> verbale injures <input type="checkbox"/> rackett menaces <input type="checkbox"/> autres 	[] [] []	
Atteintes aux biens	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> incendies <input type="checkbox"/> dégradation de locaux destructions <input type="checkbox"/> dégradation de biens meubles tags <input type="checkbox"/> dégradation de biens meubles détiorations <input type="checkbox"/> autres véhicules <input type="checkbox"/> informatique et vidéo 	[] [] []	
Port d'arme	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> à feu <input type="checkbox"/> blanche couteau <input type="checkbox"/> cutter <input type="checkbox"/> bombe lacrymogène <input type="checkbox"/> autres 	[] [] []	

1. Mettre une croix dans la ou les case(s) concernée(s).

2. Gravité exceptionnelle : 4 ; très grave : 3 ; grave : 2 ;
merite d'être signalé : 1.

VICTIME : Nom

Prénom

Date de naissance :

Appartient à l'établissement oui [] non []

AUTEUR(S) PRESUME(S)

[] isolé [] en bande
Appartient à l'établissement oui [] non []

SUITES IMMEDIATES DONNEES (3)

SAMU [] POMPIERS []
POLICE [] AUTRES [] : préciserSUITES INTERNES A L'ETABLISSEMENT
ENVISAGEES (3)Eviction temporaire []
Conseil de discipline []
Autres [] préciser :

(3) Le cas échéant.

DESCRIPTION DES FAITS ET OBSERVATIONS.

QUELQUES ELEMENTS DE REFLEXION SUR LES PRINCIPES FONDATEURS DU REGLEMENT INTERIEUR

Dans son établissement scolaire, l'élève se situe dans un rapport de nature sociale dont il doit faire progressivement l'apprentissage, grâce à la découverte et à la pratique de ses droits mais aussi de ses obligations.

Dans cette perspective, la vie scolaire est un contrat social qui régit l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

1 - L'ELEVE A DES DROITS

Le premier de ces droits est le droit à l'éducation.

1.1. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 édicte dans son article 1er :

" Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté".

Ce droit à l'éducation doit être connu de chacun et en particulier des élèves à qui l'école apparaît soit comme une contrainte vide de sens, soit comme un espace où tout est dû et permis.

1.2. On pourra utilement rappeler que ce "droit à l'éducation" n'a pas toujours existé, qu'il est le résultat d'une histoire liée à l'instauration de la République et que ce droit, pour nombre d'enfants d'autres pays, n'est toujours pas reconnu ; cette mise en perspective du "droit à l'éducation" pourra utilement s'accompagner d'un rappel des valeurs fondatrices de la République : liberté - égalité - fraternité mais aussi laïcité, l'école contribuant à l'apprentissage de ces valeurs.

2 - L'ELEVE A DES DEVOIRS

2.1. Posés ces principes, "le droit à l'éducation" entraîne la notion d'obligation. En cela, la vie à l'école n'est pas séparable de la vie dans la cité où l'exercice de la citoyenneté s'inscrit dans le cadre de règles acceptées par tous ; l'école doit être le lieu d'apprentissage du droit et des obligations reconnus comme protecteurs et favorables à la réussite de l'élève. Ces obligations seront d'abord liées au respect des biens et des personnes :

*Groupe de Travail Départemental 93
"Valeurs Educatives - Education à la Citoyenneté
I.A. Bobigny*

- L'école est un bien public qu'il convient de respecter au même titre qu'un bien privé ; cette attention à l'environnement scolaire, condition première à un exercice positif de l'acte d'enseigner et d'apprendre, se traduira dans la pratique par un usage de la classe qui sera laissée en état de servir pour les suivants ; cette simple règle sera respectée pour la fréquentation des autres lieux de l'établissement.

- A ce respect des biens s'associe le respect des personnes : en l'absence de celui-ci que vaudrait "le droit à l'éducation" dont la finalité ultime est la formation de la personne dans le respect de son intégrité ?

2.2. Les marques du respect d'autrui dans la vie quotidienne de l'établissement sont la règle pour tous ses membres : pour tous les personnels - quelle que soit leur fonction - comme pour les élèves ; cela se traduit concrètement par l'usage d'un langage dénué d'agressivité et de grossièreté : dire "bonjour" - "merci" - "pardon", c'est user de marques de politesse élémentaire requises par la vie en société. Apprendre à respecter les autres, c'est toujours apprendre à se respecter.

3 - LIBERTE, EGALITE, FRATERNITE

Valeurs fondatrices de la République et thèmes-charnières de l'Education du citoyen, ces trois concepts doivent être également des champs d'apprentissages, aussi concrets que possible.

3.1. L'apprentissage de la liberté ne peut se faire qu'à travers la maîtrise progressive des capacités de raisonnement et de jugement dans le respect de l'autre et des règles de fonctionnement de l'espace social constitué par l'Ecole et ses acteurs.

3.2. L'égalité de traitement se vit au quotidien : les élèves accueillis dans le même lieu reçoivent le même enseignement dans le cadre de règles identiques pour tous ; chacun par rapport à cette égalité de traitement fera l'apprentissage de ses capacités, différences, rapports à la justice et à la loi.

3.3. La fraternité / solidarité, seule alternative constructive face à la violence qui semble devenir le lot quotidien, amène à réaffirmer le rôle de l'école dans la résolution pacifique des conflits par la pratique du dialogue et de l'arbitrage qui exige l'écoute et le respect de l'autre, fondements de la tolérance et de la laïcité, creuset de la citoyenneté française et républicaine.

Ces valeurs exprimées et reconnues peuvent servir de support à la réflexion préalable à l'élaboration ou au réexamen du règlement intérieur nécessaire à la vie de l'établissement, le règlement étant compris comme un contrat de vie scolaire entre les membres de la communauté.

Tableau des sigles utilisés

AEMO : Action Educative en Milieu Ouvert

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

ATOSS : Agents Techniciens Ouvriers de Service et Personnels de Santé

CAFA : Centre Académique de Formation Administrative

CATE : Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant

CES : Comité d'Environnement Social

CES : Contrat Emploi Solidarité

CFI : Crédit Formation Individualisé

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CVEJ : Contrat Ville Enfants-Jeunes

DDASS : Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales

DDJS : Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports

DIJEN : Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale

DSU : Développement Social Urbain

EN : Education Nationale

EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement

EPS : Education Physique et Sportive

GLAS : Groupe Local d'Actions de Sécurité

GOALS : Groupe Opérationnel d'Actions Locales de Sécurité

GOP : Groupe Opérationnel

IA/DSDEN : Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

IGEN/EVS : Inspecteur Général de l'Education Nationale, Etablissements et Vie Scolaire

IPR/IA EVS : Inspecteur Pédagogique Régional - Inspecteur d'Académie, Etablissements et Vie Scolaire

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

JED : Jeunes En Difficulté

LEGT : Lycée d'Enseignement Général et Technique

LP : Lycée Professionnel

MAEPEN : Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale

PAF : Plan Académique des Formations

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse

PNF : Plan National des Formations

RASED : Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté

SNV : Service National Volontaire

UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

*Nous tenons à remercier plus particulièrement
Mademoiselle Sophie SEINETTE,
pour le travail de dactylographie et de mise en page,
réalisé pour ce rapport*

*Ainsi que Madame Maryse ROUTEL,
qui a assuré le secrétariat*