

RAPPORT A MONSIEUR **JEAN-PIERRE RAFFARIN**, PREMIER MINISTRE

LA RUE DANS L'ECOLE ?

CONNAITRE, PREVENIR ET MAITRISER L'INTRUSION DE LA VIOLENCE DANS
LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

PRESENTE PAR :

CHRISTIAN DEMUYNCK

SENATEUR DE SEINE-SAINT-DENIS
MAIRE DE NEUILLY-PLAISANCE

LE 15 JUIN 2004

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
Partie première : état des lieux de la violence scolaire	12
I – Appréhender la violence scolaire	12
A – TYPOLOGIE ET QUANTIFICATION DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE	12
a) <i>l'évaluation de la violence scolaire par la « victimation »</i>	12
b) <i>les chiffres de la violence scolaire par le logiciel SIGNA</i>	13
c) <i>quantification du nombre d'élèves impliqués</i>	18
B – L'ÉCOLE OU LE REFLET DES REALITES SOCIALES DU QUARTIER	19
a) <i>l'environnement des établissements scolaires à difficulté</i>	19
b) <i>le degré de perméabilité de l'école à la violence extérieure</i>	23
II – Etat des mesures et partenariats en vigueur	27
A – LES DISPOSITIFS DE LUTTE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE	27
a) <i>chronologie des principaux plans de lutte contre la violence scolaire</i>	27
b) <i>les classes-relais, dispositif école ouverte et internats publics</i>	31
b-1 <i>les classes et ateliers relais</i>	32
b-2 <i>les dispositifs école ouverte</i>	33
b-3 <i>la question des internats publics scolaires</i>	33
B – L'EFFICIENCE DES PARTENARIATS	35
a) <i>les partenariats institutionnels</i>	35
b) <i>les partenariats locaux</i>	41
c) <i>les liens Education Nationale/associations</i>	42
Partie seconde : propositions pour lutter contre la violence scolaire	45
I – Les mesures applicables à court terme	45
A – EXPLIQUER AUX ENFANTS LES OBJECTIFS DE L'ÉCOLE	46
B – CLARIFIER LES REGLEMENTS INTERIEURS	46
C – IMPLIQUER LES ELEVES ET LEURS PARENTS	47
D – SUIVRE LES ELEVES TOUT AU LONG DE LEUR SCOLARITE	48
E – PRIVILEGIER LES LIEUX D'EXPRESSION CONFIDENTIELS	48
F – VALORISER LES EFFORTS DES ELEVES EN DIFFICULTE PLUS QUE LES RESULTATS.....	48
G – INCULQUER LE RAPPORT A LA LOI	49
H – UNE SANCTION IMMEDIATE ET PROPORTIONNEE	49
I – METTRE EN PLACE DES FOUILLES INOPINEES	51
J – LA QUESTION DES MOYENS	52
a) <i>les besoins matériels</i>	52
b) <i>les besoins humains</i>	52

K – INSTAURER UN SERVICE CIVIL	54
L – CONCEVOIR UNE COMMUNICATION CITOYENNE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE	55
M – L’ECOLE DE LA SECONDE CHANCE	55
II – L’éloignement des éléments les plus perturbateurs	56
A – DETECTER TRES TOT LES PROBLEMES	56
B – LES CLASSES ET ATELIERS RELAIS	57
C – LES CLASSES SAS	57
D – LES CLASSES PASSERELLES	57
E – L’INTERNAT COMME MESURE D’ELOIGNEMENT	59
F – LES STRUCTURES FERMEES DE TYPE CENTRE EDUCATIF FERME	60
III – Les mesures à envisager sur le moyen terme	62
A – LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	63
B – L’AUTONOMIE DU CHEF D’ETABLISSEMENT	64
a) <i>pour un statut du Directeur d’école</i>	65
b) <i>la notation des personnels</i>	65
c) <i>le recrutement</i>	65
d) <i>l’autonomie de projet</i>	66
C – STABILISER LES EQUIPES ENSEIGNANTES	66
IV – Améliorer les partenariats	69
A – EDUCATION NATIONALE/JUSTICE/POLICE	69
B – EDUCATION NATIONALE/ASSOCIATIONS	70
C – EDUCATION NATIONALE/PARENTS D’ELEVES	71
D – LE PARTENARIAT AVEC LES COLLECTIVITES TERRITORIALES ET LES ORGANISMES PUBLICS	74
a) <i>avec les élus</i>	74
b) <i>avec le Conseil Général</i>	75
E – POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DES SITUATIONS DE VIOLENCE SCOLAIRE	76
CONCLUSION	77
Liste des personnes auditionnées	79
Bibliographie	94

INTRODUCTION

Objectif de la mission

En date du 22 décembre 2003, vous avez bien voulu, Monsieur le Premier ministre, me confier une mission temporaire relative à la violence scolaire en application de l'article LO 297 du code électoral. Plus précisément, et afin de permettre au gouvernement d'avancer davantage sur la politique qu'il a engagée sur cette question, vous avez souhaité centrer cette étude sur les rapports entre les établissements scolaires et leur environnement. Dans ce cadre, il s'agit d'abord de rechercher et d'analyser l'ensemble des formes que prend l'entrée de violences extérieures dans l'enceinte des établissements, puis de proposer de nouveaux modes de relations avec les partenaires de l'école. Le phénomène de la violence scolaire - bien qu'ancien - a pris, depuis quelques années, une proportion considérable sous le double effet d'une capacité nouvelle à le mesurer et d'une hyper médiatisation qui a troublé la conscience publique et la vie de la cité. Pour en témoigner, il suffit de se pencher sur les premiers travaux rendus par la commission du débat national sur l'avenir de l'école lancé par Luc Ferry et Xavier Darcos. La question « comment lutter efficacement contre la violence et les incivilités ? » arrive en deuxième position sur les 22 sujets soumis à la discussion des Français. La violence scolaire, bien qu'en recul entre les années scolaires 2001/2002 et 2002/2003, n'en demeure pas moins une des préoccupations majeures de nos concitoyens. Comment pourrait-il en être autrement lorsque l'on confie à cette institution le soin de former ses enfants, mais aussi de les éduquer pendant le temps qu'ils sont à l'école. L'école est un lieu de vie à part et tout événement s'y produisant ne pourra qu'entraîner des répercussions importantes sur la société.

Etudier la violence scolaire sous l'angle demandé nécessite en premier lieu de s'appliquer à déterminer la relation entretenue par l'école avec son environnement. Cet environnement doit être également défini. S'agit-il des abords immédiats des établissements scolaires ou de l'environnement au sens plus large, incluant la relation de l'école au quartier ? Géographiquement, nous entendrons cet environnement au sens le plus large, incluant le quartier, et par voie de conséquence l'ensemble des acteurs qui y sont associés. Autre relation à évaluer : l'entrée de la violence extérieure dans l'enceinte de l'établissement. Il nous faut aborder cette question sous une double

perspective : déterminer d'une part les frontières de l'école et d'autre part ce qui peut être ou non considéré comme violence extérieure.

S'attacher à déterminer ce type de relation suppose d'abord de définir la violence scolaire. Comme la plupart des chercheurs sur ce sujet le rappellent, ceci n'est pas chose aisée, essentiellement du fait de la relativité de cette notion. En effet, sous le terme violence se cachent de nombreux sens qui varient selon les époques, les normes sociales et les individus. Ce que l'on considère aujourd'hui comme violence ne l'était pas forcément hier et ne le sera peut être plus demain. La perception de la violence résulte avant tout de critères culturels et sociaux et du degré de difficulté de l'établissement. Enfin, au-delà des simples critères sociaux de la violence, toute définition se trouve aussi dépendante du point de vue des acteurs, de leur arbitraire. Il résulte de cela qu'aucune définition arrêtée ne semble envisageable sauf à se retrouver enfermé dans un carcan par trop restrictif. La violence est avant tout vécue au quotidien par les acteurs.

Attachons nous maintenant à l'origine de cette violence. Est-elle un produit de l'école, et dans ce cas nous la qualifierons d'endogène, ou résulte t'elle de l'intrusion dans l'établissement d'une violence venue de l'extérieur, et dans ce cas nous la qualifierons d'exogène ? Ceci nous renvoie à un premier écueil : la nécessité de délimiter la violence interne de la violence externe. Par exemple, si une bagarre se produit dans l'enceinte de l'établissement, mais qu'elle résulte d'une querelle entre deux bandes rivales ayant pris naissance dans le quartier, doit-on la considérer comme violence interne ou externe ? Doit-on considérer qu'il y a là intrusion de la violence extérieure dans l'enceinte de l'établissement ? Nous considérerons dans l'étude qui va suivre, la violence extérieure au sens large, regroupant toutes les violences autres que celles strictement produites par « l'institution Education Nationale ». Et ces dernières sont rares. Il existe bien sûr une violence institutionnelle. Elle peut s'exercer de l'enseignant à l'élève, notamment à travers une notation ou une évaluation vécue comme une injustice ou encore par des réactions incomprises, sortant des codes parfois construits à l'aune de la fréquentation des rues de la cité, incompatibles parce qu'incompris avec les codes de l'enseignant (en général issu de couches socio-professionnelles moyennes). Soulignons d'ailleurs que la violence prend aujourd'hui une courbe bien particulière. En effet, le phénomène de « bande » se développe d'une manière très inquiétante et pose de grandes difficultés en terme de réponse pénale.

Comment juger une bande ? L'adaptation de la justice à cette forme d'expression de la violence est nécessaire et devra prochainement faire l'objet d'une réflexion plus approfondie, notamment d'un point de vue législatif. En tous les cas, loin de nous l'idée de stigmatiser encore un peu plus la cité comme centre de tous les maux, mais force est de constater que la majorité des problèmes liés à la violence scolaire s'y produisent encore, et ce malgré de nombreux moyens injectés pour y remédier. L'école produit donc aussi sa propre violence, comme le font d'ailleurs toutes les institutions. La grande majorité est cependant exogène et trouve souvent son origine dans le quartier. La violence est avant tout importée, et l'extérieur se reporte sur l'intérieur. Ainsi, c'est la frontière même de l'établissement scolaire qui s'en trouve remise en cause. Malgré tout, l'environnement des établissements, qu'il s'agisse des abords immédiats ou du quartier, ne fait pas tout. Toutes choses égales par ailleurs, certains établissements s'en sortent en effet beaucoup mieux que d'autres et parviennent à surmonter leurs difficultés.

De ce fait, notre problématique géographique englobe donc une très large majorité des problèmes de violence scolaire. Cette violence gangrène l'école, elle atteint son image de creuset des valeurs républicaines, elle éloigne l'école de ses fonctions régaliennes : être le lieu de l'instruction, de l'éducation, de la formation des enfants à la citoyenneté. Si nous ne sommes plus en mesure de distinguer l'école du quartier, comment le droit, les valeurs sociales peuvent-ils être inculqués à nos enfants ? L'école doit conserver et, dans une large mesure, se réapproprier ces missions.

Cette étude se propose de chercher à atteindre plusieurs buts. En premier lieu, il ne s'agira pas de remettre un énième rapport proposant un énième plan anti-violence. L'historique des démarches antérieures nous montre bien les limites de l'exercice de généralisation et de propositions de mesures globales ne prenant pas en considération les particularismes locaux. L'objectif sera donc de rechercher la meilleure solution au moindre coût, tant il apparaît évident, à en entendre les acteurs concernés, que les moyens, matériels du moins, ne font pas tout.

Ensuite, qui dit abords des établissements concernés dit acteurs extérieurs à l'établissement. La question des partenariats prend ici tout son sens. L'objectif sera alors de faire un bilan sur les différents types de partenariats rencontrés au cours des auditions et des visites de terrain tout en proposant des moyens à la fois de renforcer les

partenariats existants, mais aussi d'envisager de nouvelles collaborations avec les partenaires de l'école.

Vingt ans de recherche ponctuent désormais la problématique de la violence scolaire. Ce rapport n'entend pas en peu de temps embrasser la totalité de la question et proposer de nouveaux « remèdes miracles » qui, sans doute, n'existent pas. L'objectif sera de faire remonter les solutions locales nous étant apparues comme les meilleures et les plus susceptibles d'être exportées vers d'autres établissements confrontés aux mêmes problèmes. En d'autres termes : pas de vaine prétention à l'exhaustivité, mais une recherche de solutions concrètes qui, pour ne pas être globalisantes, n'en demeureront pas moins applicables.

Rappel des situations antérieures

Avant toute chose, il est nécessaire de préciser que la violence scolaire ne constitue en rien un problème récent. Elle prend seulement depuis une vingtaine d'années une tournure particulière et a été mise en pleine lumière par l'action simultanée d'une hyper médiatisation couplée à l'apparition de l'appareil de mesure statistique. Le passé témoigne de cette violence toujours présente dans notre école dès ses origines. Il suffit de se remémorer l'émeute qui toucha le lycée Louis le Grand en 1883 pour en être convaincu : une véritable bataille rangée avait alors eu lieu entre des élèves mécontents du renvoi de plusieurs des leurs ; les élèves attaquent le cabinet du proviseur, dégradent les locaux... il faudra l'intervention des forces de l'ordre pour ramener le calme. Bilan de l'émeute : 12 élèves exclus de tous les lycées de France, 93 renvoyés de l'établissement. Non, la violence scolaire n'est pas un phénomène récent. Non, elle ne touche pas forcément que les établissements les plus défavorisés ou situés dans les quartiers les plus difficiles. Il convient donc de se montrer prudent sur les velléités de retour à l'école de « l'ancien temps ». Néanmoins, la situation a bien changé ces dernières années et des facteurs plus structurels liés à certaines lignes politiques et évolutions sociales peuvent se dégager comme nouveaux facteurs générateurs d'une violence nouvelle. Évolutions politiques d'abord avec une volonté affichée au début des années quatre-vingt de permettre à l'école d'accueillir l'ensemble d'une classe d'âge. On assiste alors à une véritable massification de l'enseignement qui se traduit par une augmentation exponentielle du nombre d'élèves que l'école doit désormais prendre en charge. Or, parmi ces élèves, nombreux sont ceux qui par le passé ne suivaient pas de

scolarité jusqu'à son terme. Il est donc facile d'y entrevoir la source de difficultés à venir. Parallèlement, on observe une prise de liberté de plus en plus grande des jeunes, autonomisés par l'effet post mai 68. Ajoutez à cela l'intérêt des médias pour le phénomène, accompagné de leur tendance à ne mettre en valeur que les faits les plus durs et l'on obtient un cocktail détonnant. La violence scolaire devient un fait de société qui rencontre un écho certain dans une France troublée par la fin des trente glorieuses et la montée du chômage qui se fait jour dès les années soixante dix. C'est ainsi que s'enracine progressivement dans les années quatre-vingt l'idée d'une école minée par la violence. Mais le politique ne prend pas encore ce problème à bras le corps et l'Education Nationale tend à minorer, voire à occulter, le problème. La stigmatisation de l'enseignant est telle (car admettre la violence signifie que l'on ne « tient » pas ses élèves et donc que l'on faillit à sa tâche pédagogique), que la loi du silence s'avère être celle le plus couramment choisie. Il faudra attendre le début des années quatre-vingt dix pour noter une réelle évolution des mentalités. C'est à cette période que l'opinion publique commence à être prise à partie notamment par le biais des manifestations lycéennes. Une demande de sécurisation des établissements apparaît. La prise de conscience est progressive et générale. C'est à cette époque aussi que l'on rattache le phénomène de violence scolaire au thème de la banlieue.

Même s'il convient de prendre le phénomène de violence scolaire avec prudence dans l'évaluation de son ampleur, car il semble que la violence soit surtout « *une violence quotidienne, faite de petites victimations, de périodélits, bref de micro violences* » (Debarbieux 2004), toujours est-il qu'avec 7200 incidents graves recensés en 2002/2003 et une certaine recrudescence des actes de violence constatés pour l'année scolaire 2003/2004 (tous les chiffres ne sont pas disponibles à ce jour), la violence scolaire demeure un problème des plus préoccupants.

Pour l'endiguer, les gouvernements successifs de toutes majorités confondues ont mis en place divers plans anti-violence qui ont connu des fortunes inégales. Depuis le début des années quatre-vingt dix, pas moins de six plans de lutte contre la violence furent en effet mis en place. Du « plan Lang » qui institutionnalise les groupes opérationnels d'action locale pour la sécurité (GOALS) jusqu'aux deux « plans Allègre », aucune des tactiques pour lutter contre ce fléau n'a à ce jour permis d'atteindre cet objectif. Certes, des progrès ont été réalisés, notamment pour les Zones d'Education Prioritaires, mais rien n'a pu globalement juguler la violence. Est-ce à dire que la

situation est désespérée? Loin s'en faut et la voie choisie en leur temps par Luc Ferry et Xavier Darcos, c'est à dire la voie de la redéfinition de la règle et de la loi, avec tout ce que cela implique, semble des plus prometteuses.

Méthode appliquée à la présente étude

Comme il l'a été précisé ci-dessus, il ne s'agit pas ici de présenter un énième plan de lutte contre la violence scolaire, ce qui par ailleurs aurait demandé des moyens considérables notamment en terme de temps. Notre objectif est plutôt de présenter un ensemble de mesures concrètes, applicables immédiatement pour la plupart d'entre elles et susceptibles d'améliorer notablement la situation sur le terrain. Pour ce faire, et partant de l'idée qu'une grande part de vérité se trouve dans le vécu des acteurs au niveau local, notre méthode a essentiellement consisté à rencontrer un maximum de personnes intéressés par la problématique de la violence scolaire. Nous avons donc sollicité de très nombreux acteurs, au premier rang desquels les équipes scolaires et enseignantes de collèges et lycées. Pour sélectionner les établissements les plus intéressants, à savoir ceux qui sont (ou ont été) d'une façon évidente confrontés au phénomène mais qui ont réussi à améliorer sensiblement leur situation, nous avons travaillé de concert avec les inspections d'académie des trois départements que nous avons choisis pour cette étude : la Seine Saint-Denis, le Nord et les Bouches du Rhône. Ces dernières nous semblaient les plus exposées. Soulignons à ce propos la très bonne collaboration de ces académies qui nous ont toujours présenté les situations locales avec beaucoup de clarté. Ainsi, il nous a été donné de rencontrer des équipes caractérisées en premier lieu par leur passion pour leur profession et leur volonté de juguler la violence dans et aux abords de leur établissement.

Il est évident que toutes les équipes rencontrées n'ont pas collaboré de la même façon à notre recherche, certains enseignants mais surtout certains proviseurs semblent encore touchés par l'autocensure qui fut longtemps la règle sur cette question, surtout lorsqu'il s'agissait d'établissements estampillés ZEP, sensibles... Néanmoins, nous tenons à signaler dès le départ que notre objectif n'a pas été de renforcer cette stigmatisation déjà intériorisée par une grande part de nos concitoyens, mais bien de déterminer les éléments qui permettent à certaines de ces équipes de s'en sortir, de contrôler la violence et de là d'en tirer des solutions facilement exportables. Nous notons

au passage qu'un grand nombre de chefs d'établissements et d'équipes ont joué le jeu du franc-parler, signe que les mentalités ont évolué.

Le choix des départements nous a naturellement porté sur la Seine Saint-Denis. Non pas uniquement parce que je suis l'élu de cette zone géographique, mais bien plus parce que ce département constitue, depuis les premières études sur la question, une zone d'expérimentation privilégiée en terme de violence scolaire. Les problèmes aujourd'hui rencontrés par d'autres départements y sont apparus plus tôt et de façon plus intense. La population, composée pour une part importante de Français issus de l'immigration, de personnes confrontées au chômage et à la misère urbaine, en a fait un lieu d'étude tout désigné. C'est donc tout naturellement que les premières grandes expériences de lutte anti-violence ont été mises en place dans ce département, que les premiers grands partenariats entre l'éducation nationale et les autres institutions ont été pensés, puis exportés. Si notre choix s'est ensuite porté sur les départements du Nord et des Bouches du Rhône, c'est tout aussi naturellement parce que les départements concernés nous sont apparus, tant par la violence scolaire qui les caractérise que par leur situation respective au regard du chômage et autres difficultés sociales, comme particulièrement symptomatiques au regard de l'objet qui soutient notre recherche. Dans ce cadre, nous avons visité des collèges et lycées des quartiers Bourgogne à Tourcoing, Alma à Roubaix et du Panier à Marseille.

Sur un autre versant, et parce que les élus jouent un rôle fondamental dans toute problématique locale, que ce soit au niveau de la politique de la ville ou à celui des établissements scolaires eux-mêmes, nous avons estimé essentiel de les associer à notre démarche, notamment en terme de réflexion sur les partenariats envisageables entre les communes et l'éducation nationale, ainsi que sur leur vécu en terme de relationnel avec cette institution. Ce sont ainsi plus de cent élus qui ont été rassemblés à plusieurs reprises pour débattre de ce sujet.

Enfin, il nous manquait, pour avoir une vision aussi exhaustive que possible, à interroger les premiers concernés par la violence scolaire: les élèves eux-mêmes. En ayant rencontré un certain nombre lors des auditions, il convenait d'en approcher le plus possible afin de recueillir un maximum d'avis. C'est pourquoi nous avons décidé de lancer un site Internet («www.violences-scolaires.com ») afin de recueillir sur un forum le plus d'opinions possible. Nous avons également lancé un questionnaire diffusé à large

échelle. 2000 jeunes de 18 à 25 ans ont ainsi reçu ce questionnaire dont plus de 250 réponses nous ont été renvoyées à ce jour.

Sur la base des éléments présentés ci-dessus, nous établirons dans un premier temps un état des lieux du phénomène de violence scolaire aujourd'hui, tant en terme de chiffres, de mesure que de partenariat (Partie I). Dans un second temps, nous présenterons les solutions que nous considérons comme envisageables à court comme à moyen terme pour juguler la violence scolaire et renouveler et renforcer les partenariats entre l'Education Nationale et les autres acteurs, qu'ils soient ou non institutionnels (Partie II).

PARTIE PREMIERE

ETAT DES LIEUX DE LA VIOLENCE SCOLAIRE

Nous chercherons d'abord à établir le degré de violence actuel dans les établissements. Nous nous attacherons ensuite à l'évaluation des mesures en vigueur et des partenariats passés entre les établissements et les différents acteurs formant leur environnement.

I - APPREHENDER LA VIOLENCE SCOLAIRE

Nous aborderons en premier lieu les instruments de mesures de la violence scolaire et tenterons d'en fournir une évaluation la plus proche de la réalité (A), puis nous verrons que l'établissement scolaire ne constitue, au final, qu'un reflet de la réalité extérieure (B).

A - TYPOLOGIE ET QUANTIFICATION DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

a) L'évaluation de la violence scolaire par la « victimation »

Comme nous le rappelions en introduction à la suite de l'étude rendue début 2004 par E. Debarbieux (« micro-violences et climat scolaire : évolution 1995/ 2003 en écoles élémentaires et en collèges »), la violence en milieu scolaire ne semble pas être constituée de violences graves et répétées, du type « violence avec arme » etc.... mais bien de violences quotidiennes, moins « graves » (ce terme renvoie à la subjectivité des acteurs), mais plus répétitives. L'auteur précité nous invite également, comme beaucoup de ses collègues chercheurs spécialisés sur la question, à prendre en considération le « climat » négatif qui pèse sur les établissements, les petites incivilités au quotidien qui font baigner l'école dans un climat d'insécurité perçu et vécu comme une violence. Il souligne enfin qu'entre 1995 et 2003, la situation semble s'être améliorée pour les

écoles élémentaires (on note cependant une recrudescence des problèmes pour 2004) alors que le collège est resté stable en général avec une forte dégradation dans les établissements populaires.

A coté de ces enquêtes de terrain fondées sur la recherche du sentiment de victimation, d'autres sources sont disponibles pour déterminer le degré de violence dans les établissements scolaires. Parmi elles, on a aujourd'hui recours à un outil statistique utilisé à l'échelle nationale : le logiciel SIGNA.

b) Les chiffres de la violence scolaire par le logiciel SIGNA

Un rappel préliminaire s'impose ici : c'est la capacité à mesurer un phénomène qui le fait en partie exister. Pour la première fois avec le logiciel SIGNA est apparue une volonté de « mesurer » la violence scolaire sur l'ensemble du territoire national mais aussi d'évaluer l'ensemble des plans anti-violence mis en place jusque là. Auparavant, de multiples expérimentations locales avaient vu le jour, sans toutefois permettre une évaluation globale du problème. Entré en fonction à la rentrée 2001, ce logiciel permet de saisir en temps réel les actes de violence les plus graves dans les écoles, collèges et lycées publics. En tant qu'acte grave, il ne recense que ceux dont la qualification pénale est évidente ou qui ont fait l'objet de signalements aux autorités policières ou judiciaires. Il s'intéresse également aux actes signalés aux services sociaux des conseils généraux ou encore aux actes qui ont eu un fort retentissement dans l'établissement. Les renseignements issus du logiciel sont traités par la Direction chargée de l'évaluation et de la prospective (DEP), puis sont communiqués au Ministère ainsi qu'aux Rectorats qui doivent ensuite les transmettre aux Académies. Ainsi, ces dernières sont censées, à partir de ces résultats chiffrés, pouvoir connaître les établissements les plus en difficulté et ainsi organiser des réponses appropriées. SIGNA constituerait donc un outil de pilotage et de comparaison.

Mais si SIGNA représente aujourd'hui un outil important dans la politique de lutte globale contre la violence scolaire, il n'en demeure pas moins largement imparfait et comporte de nombreuses limites. En effet, le dispositif repose sur les signalements de chefs d'établissements. Or, si l'on a constaté une augmentation globale du taux de renseignements depuis la mise en service du logiciel, puisque l'on atteint aujourd'hui environ 70% de renseignement, plusieurs biais réduisent néanmoins la valeur informative de l'outil.

Le premier réside dans la subjectivité des déclarations. Nous le savons, un acte perçu comme extrêmement violent dans un établissement pourra être perçu différemment par un autre. Pour le même type d'acte, un établissement peut donc signaler et pas un autre. D'autre part, l'effet de censure demeure et certains établissements peuvent avoir tendance à minorer leurs difficultés en sous signalant les actes. Inversement, d'autres, par souci d'attirer l'attention sur leur situation, leur manque de moyens ou autre, pourront être amenés à sur signaler, l'attitude générale des acteurs dépendant du degré de tolérance propre à chaque établissement.

L'avis des acteurs concernés sur le logiciel est d'ailleurs relativement unanime : on reconnaît l'utilité d'un tel instrument, unique au monde, dans une politique globale de lutte contre la violence scolaire. Par contre, lorsqu'il s'agit de raisonner en terme de rendement au niveau local, on se plaint fréquemment du manque d'efficacité de l'outil : trop de décalage entre les faits et leur prise en compte, problèmes d'analyse. Echappe également au logiciel l'ensemble des incivilités qui pourtant minent l'ambiance des établissements et entretiennent un climat de tension et de violence. Si nous prenons comme exemple la consommation de cannabis, le constat apparaît comme évident : SIGNA comptabilise 0,02% d'élèves concernés par cette consommation, alors qu'il est désormais démontré par des études qu'à 15 ans en moyenne plus de la moitié des adolescents ont déjà consommé du cannabis et pour au moins le quart d'entre eux à l'intérieur du collège. Notons d'ailleurs que cette question illustre parfaitement les difficultés du logiciel à retranscrire une réalité occultée par les enseignants eux-mêmes, puisqu'à de rares exceptions près, aucun principal ne nous a signalés, au cours des auditions, avoir rencontré ce phénomène de façon nette.

De l'aveu même de la DEP, il n'est pas possible avec SIGNA de dire si l'augmentation constatée de certains faits de violence est réelle ou s'il s'agit simplement d'une augmentation des signalements due à une sensibilisation plus importante (consécutives à l'action des médias notamment...). Le logiciel ne serait donc utile que pour indiquer les grandes tendances.

Pour pallier ces carences, certaines académies, parmi les plus concernées par le problème, ont mis au point leur propre dispositif de comptabilisation des actes de violence. C'est ainsi que l'académie de Créteil a monté un « observatoire des violences en milieu scolaire », coordonné par un proviseur « vie scolaire » chargé de recueillir et de traiter en temps réel tous les incidents recensés dans le département. La nomenclature des renseignements exigés, et ce de façon quotidienne, permet une réponse instantanée et appropriée aux incidents. De la même manière, l'inspection académique des Bouches du Rhône a mis en place un système affiné de comptabilisation des incidents baptisés Gestion des Problèmes Scolaires (GPS), qui permet une collaboration plus efficace avec la police et la justice.

Malgré ces limites, SIGNA nous fournit un certain nombre de chiffres précieux, même s'ils sont à prendre avec précaution pour les raisons que nous venons de décrire. Selon les derniers résultats fournis par SIGNA pour la période de janvier/février 2004, on constate :

- une augmentation de l'ordre de 10% du nombre de signalements par rapport à janvier/février 2003,
- les établissements classés en ZEP et REP, intégrés dans le plan de prévention contre la violence ou classés sensibles ont vu leur nombre de signalements augmenter de manière sensiblement plus importante que les autres,
- quatre types d'actes connaissent une évolution plus préoccupante depuis le début de l'année 2004 : les tentatives de suicide, les violences physiques à caractère sexuel, la consommation de stupéfiants et la catégorie « autres faits graves »,

- environ 450 signalements à motivation raciste ont été enregistrés sur cette période et une centaine à motivation antisémite,
- la hausse des injures à caractère raciste observée depuis le début de l'année se poursuit.

En l'attente des résultats définitifs, le recul du nombre d'incidents enregistrés en 2002/2003 par rapport à 2001/2002 ne semble donc pas se confirmer pour la présente année scolaire.

Au-delà, d'autres chiffres et tendances peuvent être avancés :

Les abords des établissements posent problème. On note ainsi une contradiction entre les chiffres avancés par la police et ceux de l'Education Nationale. La police quantifie les faits à partir des dépôts de plaintes, mais ces derniers ne correspondent pas toujours à un signalement. Ainsi, les chiffres du racket, signalés en forte augmentation par Nicolas Sarkozy, ne sont en rien comparables à ceux de la DEP (augmentation de 10% environ).

De l'aveu même de la DEP, il faudrait, pour pouvoir aboutir à des considérations plus objectives, croiser les données de SIGNA, de la police et de la justice.

Autre fait notable : de janvier 2004 à mai 2004, 18 667 signalements ont été opérés.

- La nomenclature de SIGNA prend désormais en compte les actes à caractère raciste et antisémite.
- Un acte sur six touche un enseignant et l'on dénombre 2,9 actes pour 100 enseignants.
- Les signalements identifient davantage les jeunes enfants que par le passé.
- Les premières victimes sont les élèves (80% des situations de violence).
- Les insultes aux professeurs sont courantes.

- Les agressions sexuelles sont en nombre constant (10 signalements par mois au Parquet de Bobigny, constitués souvent d'attouchements, les viols étant heureusement rares).
- Les agressions verbales sont nombreuses (40 à 50 signalements au Parquet du tribunal de Bobigny par mois).
- La grande majorité des cas concerne les établissements du second degré (avec, pour la Seine Saint-Denis, des proportions de 95% à 5% pour le premier degré et dans ce dernier cas une grande majorité de violences d'adulte à adulte impliquant les parents d'élèves).

De nombreux problèmes de violence sont signalés sur le parcours qui mène à l'établissement, dans les transports en commun.

En outre, il existe un absentéisme lourd. Ce phénomène est pris très au sérieux par l'Education Nationale et les pouvoirs publics en tant que cause ou conséquence de décrochage.

Pour avoir un aperçu global du phénomène de violence scolaire, nous avons tenté de déterminer la quantité d'élèves auteurs des actes de violence grave.

c) Quantification du nombre d'élèves impliqués

Quantifier le nombre d'auteurs de violence grave reste très complexe. Pour cela, inutile de se fier aux chiffres qui agrègent le nombre d'actes, sans discerner s'ils sont le fruit des mêmes auteurs. Néanmoins, l'écoute des chefs d'établissement nous renseigne, même de façon imprécise, sur cette question. Là encore, toutes choses égales par ailleurs, les chiffres avancés divergent beaucoup. La censure opérée dans les établissements n'y est bien sûr pas étrangère.

Pour des établissements tous situés en ZEP et insérés dans des quartiers difficiles, on observe des variations d'un extrême à l'autre, passant du chiffre de 5% d'éléments dits irrécupérables sur les 600 qu'en compte le collège, ce qui nous ramène à 30 élèves, à des chiffres records de 80% d'élèves difficiles et 20% de très difficiles.

Il apparaît néanmoins, au-delà de ces difficultés de quantification, qu'en général c'est un faible nombre d'élèves (ramené à la proportion d'élèves de chaque établissement) qui génère un grand nombre d'actes graves. Et il suffit de peu d'éléments perturbateurs pour miner l'ambiance d'une classe et d'un établissement. Ce type de mesure serait de plus particulièrement utile dans une perspective de lutte contre les phénomènes de bande qui se développent. En effet, cela permettrait de désolidariser le leader du reste du groupe.

Comme nous le précisons dans notre propos introductif, la grande majorité des établissements concernés par les faits de violence scolaire et classés en ZEP et REP ou sensibles, sont géographiquement situés dans des quartiers pour lesquels l'adjectif « difficiles » relève de l'euphémisme, mais que l'on doit plutôt qualifier de sinistrés. Est-ce à dire que le lien entre misère sociale et actes de violence scolaire s'impose ? À n'en pas douter, selon le propos des acteurs auditionnés, la chose semble entendue.

B – L'ÉCOLE OU LE REFLET DES REALITES SOCIALES DU QUARTIER

Dans quelle mesure, et à quel degré, l'école est-elle un théâtre dans lequel se répercutent les conflits du quartier ? Il convient ici de dresser un tableau de la réalité sociale environnant les établissements scolaires difficiles (a) puis, dans un second temps, de voir quelle incidence réelle l'environnement de l'établissement, qu'il soit immédiat ou non, a sur l'école (b).

a) L'environnement des établissements scolaires à difficulté

Premier constat à établir ici : dans notre recherche des établissements les plus en difficulté ou ayant été le théâtre de forts problèmes de violence scolaire, nous avons toujours été amenés à visiter des établissements insérés dans des quartiers eux-mêmes difficiles. De là à en déduire que l'environnement de l'établissement a une incidence directe sur ce qui se produit à l'intérieur, il n'y a qu'un pas rapidement franchi.

Afin de vérifier cette corrélation mais surtout d'en évaluer la nature, il nous fallait être au fait de la situation réelle, et non simplement nous en remettre aux représentations issues du fantasme collectif généralement admises. Et bien qu'il n'existe pas de géographie de la violence à proprement parler (puisque nous le verrons certains établissements situés en zones difficiles sont parvenus à gérer la plupart de leurs problèmes de violence), il existe une corrélation évidente entre la situation géographique de l'établissement, et les incidents de violence que l'on y trouve.

Dans cet esprit, il nous a fallu constater le niveau de détérioration de certains de nos quartiers, touchés de plein fouet par la misère sociale la plus complète : taux de chômage exorbitant, vétusté avancée des logements, familles nombreuses rassemblées dans des lieux exigus... de tels constats ont été faits depuis longtemps déjà, et notre politique de la ville oeuvre chaque jour pour y remédier. Loin de nous toute idée d'un misérabilisme exagéré. Néanmoins, il n'est pas possible de passer sous silence la situation de ces quartiers, classés pour certains dans la liste des 23 quartiers les plus difficiles établie par Nicolas Sarkozy.

Les spécialistes s'accordent tous sur un même constat : le degré très important de misère sociale qui touche ces quartiers. Signalons tout d'abord que la plupart de ces quartiers ne sont pas, à proprement parler, ce que l'on qualifie de « cité », mais peuvent présenter, d'un point de vue architectural notamment, des formes bien différentes. Cependant, ils ont tous comme point commun de rassembler dans des secteurs limités des familles souvent issues de l'immigration, et caractérisées par un taux d'inactivité qui dépasse de loin la moyenne nationale.

Ainsi, la discussion avec les principaux, proviseurs et personnels enseignants et scolaires d'établissements situés dans ces zones nous a plongé dans un contexte « cru ». La plupart des établissements visités révèlent en effet des chiffres alarmants et une extrême concentration de misère sociale parmi les élèves.

Pour exemple, un collège du nord de la France nous a révélé que sur les 557 élèves que comptait l'établissement, 70 familles ne disposaient que d'un euro par jour et par personne, que 300 vivaient sous le seuil de pauvreté et que le reste relevait de l'emploi précaire, l'ensemble vivant dans des conditions de logement très difficiles. L'environnement immédiat de l'établissement apparaissait, tout comme les locaux, dans un état de délabrement extrême (seringues et autres débris jonchant le sol d'un souterrain situé à quelques encablures de l'entrée de l'établissement, dont les grillages ont été rehaussés afin de lutter contre les intrusions). De surcroît, le taux de chômage du quartier avoisine les 50%. Que dire encore de cet autre établissement nous signalant recruter ses élèves sur une superficie aux $\frac{3}{4}$ socialement sinistrée, avec un taux de chômage avoisinant les 36%, 55% d'élèves d'origine étrangère ? Signalons encore ce collège dont 22% des élèves sont des primo arrivants, et confrontés, de l'avis de son chef d'établissement à une rupture multiple : économique, avec 82% de boursiers, 57% de familles au chômage, 75% des élèves issus de familles défavorisées ; affective, avec 51% de familles monoparentales ; culturelle, avec 23% de familles étrangères, 85% d'enfants issus de l'immigration ; scolaire avec 17,5% de réussite aux tests pratiqués en 6ème, et enfin sociale, résultant de toutes les autres.

Pour ne reprendre que ces exemples, la situation apparaît dans bien des cas comme alarmante. C'est avant tout un problème de mixité sociale qui se pose ici, avec pour certains établissements, un recrutement quasiment totalement homogène.

Les conséquences sociales de ces constats sont bien souvent dramatiques. Des problèmes multiples en résultent et posent de façon sous-jacente les questions de notre capacité républicaine à intégrer (même s'il ne faut pas omettre que dans certains cas, nous sommes confrontés à un refus d'intégration), de la laïcité, des valeurs sociales, qui sont devenues celles de la rue, véhiculées dans ces quartiers. Ces quartiers, laissés à l'abandon par des organisations jadis structurantes telles que les « Jeunesses communistes » ou les mouvements scouts, subissent de plein fouet les assauts intégristes et le prosélytisme.

Prenons l'exemple des familles musulmanes. Il est évident que nombre de leurs membres, en grande majorité Français, sont intégrés ou en voie de l'être. Ceci dit, force est de reconnaître qu'une minorité importante rencontre de réelles difficultés d'intégration. Et de tous les obstacles à cette intégration, l'un des plus prégnants semble reposer dans le système familial musulman. Car pour qu'il y ait intégration, un minimum de ruptures est nécessaire pour un modèle familial reléguant la femme dans une situation d'infériorité (dont le problème du foulard islamique ne constitue que l'une des manifestations). L'illettrisme qui touche la plupart de ces familles ne fait qu'augmenter les lignes de fractures sociales, les parents se trouvant souvent confrontés à l'incompréhension lorsqu'ils entrent en contact avec l'institution scolaire.

Ces quartiers laissés à l'abandon constituent des terrains fertiles pour un intégrisme qui occupe l'espace laissé vacant par les valeurs républicaines et ce d'autant plus que les jeunes de ces quartiers souffrent d'un manque de repères et de normes auxquels se rattacher.

Comme le souligne avec justesse Monsieur Blondeau, proviseur d'un lycée dans l'un de ces quartiers, l'équilibre d'un jeune repose sur trois piliers, sur lesquels il s'appuie et se construit : l'école, la famille et la cité. Que l'un de ces derniers vienne à vaciller, et c'est l'équilibre du jeune qui est remis en question. Si ces éléments ne sont pas réunis, alors c'est la loi de la rue, celle du « eux contre nous » qui aura tendance à se développer et le dialogue ne pourra que s'en trouver rompu avec des enseignants qui ne pourront saisir ce langage qui répond à des normes qui leur sont étrangères. Elle sera d'autant plus forte que les jeunes sont bien souvent amenés, par l'exiguïté des logements, à fréquenter la rue plus que les habitations, (et ce sans compter avec ceux qui, faute de place, sont invités par leurs parents à passer la nuit dehors). De plus, la

situation économique désespérée à laquelle la plupart de ces jeunes sont confrontés, n'arrangera rien. En effet, à la suite d'Eric Debarbieux, si l'on considère que l'inégalité économique favorise les replis identitaires et communautaristes, ainsi qu'une vision ethniciisée du monde propice au développement de la délinquance juvénile, nous comprendrons aisément les conséquences dramatiques que peut entraîner une conjonction de facteurs négatifs que l'on rencontre aujourd'hui dans ces quartiers.

C'est donc une absence totale d'espoir et de repères qui frappe aujourd'hui les jeunes de ces quartiers. **Espoir, repères, limites**, trois facteurs autrefois présents dans ces couches de la population et qui aujourd'hui, sous le coup notamment de la généralisation du chômage (peut-on accorder à l'école une valeur lorsque l'on a connu ni père ni frère au travail), font défaut et portent en eux le germe de la désaffiliation sociale et de la violence qui en résulte. Comment alors ne pas considérer l'école autrement que comme une coquille vide, sans intérêt, et qui de surcroît nous impose des règles que l'on ne connaît pas (celle de la société), et donc que l'on ne reconnaît pas comme devant s'imposer à nous ? Comment lui répondre autrement que par la réaction, cette dernière ayant la violence comme modalité ? L'école peut donc constituer un objectif contre lequel il convient de lutter pour ce qu'elle est, pour ce qu'elle représente. L'objectif des intégristes n'est pas différent. Comme la question du port du voile islamique l'a souligné, l'école peut devenir un enjeu politique, un lieu à conquérir dans le quartier pour asseoir sa maîtrise. Les valeurs qu'elle véhicule étant naturellement susceptibles de contrer les intégrismes en tous genres, comment ne pourrait-elle pas être un enjeu de pouvoir ?

Sur un autre versant, l'école, en tant que lieu privilégié de rencontre des jeunes du quartier, peut apparaître comme un lieu approprié de règlements de comptes dont l'origine se trouve à l'extérieur de son enceinte.

La nature même de l'école, sa mission de transmission des savoirs et des valeurs républicaines, ainsi que dans certains cas sa proximité géographique avec les zones les plus difficiles et sinistrées, en font un théâtre privilégié pour les affrontements en tout genre. Sa perméabilité à son environnement apparaissant comme évidente, tant le mythe de l'école sanctuaire nous semble révolu, voire contre-productif, reste à déterminer quel degré de perméabilité à l'extérieur elle présente (b).

b) Le degré de perméabilité de l'école à la violence extérieure

Comme nous l'avons démontré, tous les facteurs sont présents dans les quartiers difficiles pour que les violences liées à la délinquance urbaine, aux conflits entre bandes ou encore à la résurgence des communautarismes en tout genre, se répercutent dans l'enceinte des établissements scolaires. La corrélation étant admise, nous avons cherché à savoir quel était le degré de pénétration de ces violences dans l'établissement.

De l'avis général des personnes auditionnées, celui ci apparaît comme très important. Rompant définitivement avec l'image de l'école sanctuaire, apparaît alors une vision de l'école comme miroir, comme reflet total des événements se déroulant dans le quartier. Une perméabilité totale qui prend plusieurs formes.

D'abord celle du règlement de compte dans l'enceinte de l'établissement. Deux bandes rivales se retrouvent et s'affrontent. Le phénomène de bandes est de façon générale à souligner et tend à prendre une importance prépondérante dans les problèmes de délinquance des mineurs. Il peut d'ailleurs s'agir de bandes de garçons comme de filles.

Nous avons même eu l'occasion, lors d'une visite de collège à Marseille, d'observer la mise en place d'un dispositif policier pour prévenir un affrontement entre les filles de deux collèges de la ville. L'occasion ici de préciser que les collèges peuvent eux-mêmes être rivaux et devenir enjeux de lutte. De plus, ces bandes ont tendance à s'appropriier le collège, dont les locaux et les abords deviennent un enjeu de lutte dans une perspective de démarcation territoriale propre à ce type de regroupement.

Sous un autre angle, les événements extérieurs, qu'il s'agisse de l'actualité internationale ou de manifestations sportives (on pensera ici au match de football France/Algérie), ont également des répercussions dans les établissements. Ces dernières peuvent prendre la forme d'affrontements entre communautés, comme dans le cas des élèves de confession juive et musulmane (la recrudescence des actes à caractère antisémite prenant souvent la forme d'injures, de propos racistes du type « il faut les faire griller »), mais peuvent aussi avoir des répercussions d'une autre nature, comme le sexisme qui s'exerce à l'encontre de certaines filles de confession musulmane, soumises à des règles culturelles qui les rabaissent. La montée des actes

sexistes et des agressions envers les filles, l'irrespect par les élèves envers des professeurs de sexe féminin ou encore les refus de certains pères de communiquer avec une principale ou un CPE femme, témoignent de la prégnance d'un phénomène qu'il convient évidemment de circonscrire. En interdisant le port ostensible de signes religieux à l'école et en réaffirmant le principe de laïcité, le législateur a fait un pas important en faveur de la soustraction des jeunes filles concernées, souvent instrumentalisées voire contraintes, à cette domination masculine culturelle que l'on connaît dans certaines familles musulmanes. Néanmoins, soulignons que pour certains, le communautarisme, s'il est bien présent jusque dans les établissements scolaires, n'a pas d'effet mécanique sur la violence.

La Seine Saint-Denis, département fortement touché par ce phénomène (souvenons-nous de l'incendie d'un lycée juif à Gagny...) a mis en place des actions pour lutter contre cette exacerbation du communautarisme. Cette action part de plusieurs constats : le nombre des signalements est inférieur à la réalité ; les principaux problèmes se passent à l'extérieur des établissements surtout dans les transports. Les problèmes sont du type : injures, provocations, intimidation, agressions physiques... Pour faire face à cette recrudescence, des solutions et projets d'actions sont proposés : réunions régulières avec la communauté juive, campagnes d'information sous la forme d'un quatre pages diffusé à la communauté juive du département indiquant les actions des services de l'Etat, le tout placé sous l'égide de la Préfecture. L'Education Nationale ayant pour charge d'établir une liste des établissements publics ou privés juifs où les signalements sont les plus importants, l'engagement d'une campagne de sensibilisation auprès des chefs d'établissement pour travailler sur les signalements et les affiner, rappeler des principes de déontologie aux enseignants (notamment sur les cours d'histoire en sensibilisant les élèves à des événements historiques essentiels et au travail de mémoire avec Drancy), développer le travail de sécurisation dans les transports avec une collaboration SNCF/RATP/IA.... Autant de mesures qui prouvent l'inquiétude face à un phénomène bien réel qui témoigne de cette perméabilité totale de l'établissement à son environnement au sens large.

D'autres vont encore plus loin en soulignant l'extrême imbrication entre l'école et son environnement, la relation fonctionnant dans les deux sens. Ainsi, si tout événement du quartier trouve sa répercussion dans l'enceinte de l'établissement, l'inverse s'avère aussi exact : toute querelle interne trouvera son écho hors de l'école.

Un principal soulignait à ce sujet que lorsque les élèves sont intenable, on sait qu'il se passe quelque chose dans le quartier. L'établissement ressent donc tout et s'imprègne des événements de la cité. Il nous a même été signalé que le moindre événement se produisant à l'intérieur de l'établissement, était automatiquement connu à l'extérieur et propagé à l'ensemble du quartier.

Cette perméabilité ne prend apparemment pas la forme d'intrusions fréquentes d'éléments extérieurs qui, au demeurant s'avèrent souvent être d'anciens élèves de l'établissement venus régler leurs comptes. A noter cependant l'insistance d'une équipe scolaire sur les intrusions le week-end dans l'établissement, ayant obligé à en rehausser les grilles.

Face à ce qui apparaît comme une perméabilité totale de l'établissement scolaire à son environnement, nous ne pouvons céder à la simple tentation d'une école renfermée sur elle-même, d'une l'école sanctuaire. Son rôle n'est-il pas de préparer nos enfants à la citoyenneté et à l'exercice de la raison critique par l'apprentissage des savoirs et des valeurs ? Si maintenir le conflit extérieur hors de l'enceinte de l'établissement constitue une impérieuse nécessité pour que l'école républicaine puisse continuer à exercer sa tâche, elle n'en constitue pas moins un acteur local indissociable de son environnement. Facteur de cohésion sociale, parfois dernier service public et représentant de l'Etat dans certains quartiers, elle ne peut, même si elle a besoin d'une dissociation certaine de son environnement à cause de ce qu'elle représente, se couper de ce dernier. C'est pourquoi, en tant qu'acteur inséré dans le quartier, elle doit travailler en coordination avec les autres acteurs du quartier, qu'ils soient institutionnels, associatifs ou privés. Elle doit s'insérer dans la réalisation et l'application des politiques de la ville.

La violence scolaire est d'abord la résultante de la violence du quartier, de cette délinquance qui touche un grand nombre de nos concitoyens dans leur droit à l'intégrité physique. L'école, et par delà elle l'Education Nationale, ne peut se permettre de rester un simple vecteur de transmission des savoirs. Elle doit participer par son action à la redéfinition de nos quartiers les plus en difficulté.

Dans une perspective d'ouverture, et sans aller bien entendu jusqu'à l'ouverture totale qui, notamment d'un point de vue architectural a posé problème par le

passé, certaines dispositions doivent être prises par exemple, en terme de renforcement des partenariats.

Mais avant d'exposer nos propositions en la matière, nous devons dresser un tableau des mesures existantes aujourd'hui, tant en terme de dispositifs que de partenariats.

II - ETAT DES MESURES ET PARTENARIATS EN VIGUEUR

Nous ferons tout d'abord le point sur les différents dispositifs actuellement appliqués en matière de lutte contre la violence scolaire (A), avant de nous pencher sur la question de l'efficacité des partenariats en place à ce jour (B).

A - Les dispositifs de lutte contre la violence scolaire

L'histoire de la lutte contre la violence scolaire et des mesures prises pour y remédier, quoique récente, n'en est pas moins déjà riche. C'est pourquoi les mesures aujourd'hui en place s'insèrent pour une part dans la continuité. Nous établirons dans un premier temps un bref état des lieux des diverses politiques mises en place par les gouvernements successifs (a). Nous verrons ensuite quelles mesures ont été prises récemment par le gouvernement de l'actuelle majorité parlementaire (b).

a) Chronologie des principaux plans de lutte contre la violence scolaire

La réaction des pouvoirs publics face au phénomène de violence à l'école débute au début des années quatre-vingt dix avec, en 1992, la prise d'une série de mesures connues sous le nom de « plan Lang ». Sont ainsi institutionnalisés le partenariat entre l'Education Nationale et la police (dans le cadre des GOALS, groupes opérationnels d'action locale pour la sécurité), l'établissement d'une liste d'établissements scolaires dits « sensibles » (au nombre de 175), différenciés des établissements ZEP. Des postes sont créés, le volontariat enseignant encouragé et 2000 appelés du contingent renforceront les effectifs de ces établissements.

En 1993, une nouvelle batterie de mesures est prise. Ces dernières sont axées sur une augmentation des moyens pour les établissements sensibles, la prise d'un décret (29 mars 1993) prévoyant une amende pour les intrusions dans les établissements scolaires. Une circulaire de septembre 1993 met en place des « plans départementaux de sécurité » qui, dans une perspective globale de lutte contre la délinquance, associe les services de l'Education Nationale dans l'objectif de lutter contre la violence scolaire.

En mars 1995, François Bayrou, alors ministre de l'Education Nationale, annonce un vaste plan de lutte contre la violence scolaire en 12 mesures portant principalement sur : un renforcement de la sécurité dans les établissements, la réduction de la taille des établissements, la gestion et la formation des personnels (volontariat pour les postes en établissement sensible...), sur le renforcement du partenariat (encouragement au développement des liens avec la justice et la police...).

En 1996, François Bayrou présente un second plan en 19 mesures, reposant sur trois axes : l'encadrement des élèves (renforcement du recours aux appelés du contingent, la mise en place de formations spécifiques dans les IUFM pour former à l'enseignement dans les établissements difficiles...) ; les élèves et les parents (lutte contre l'absentéisme...) ; les établissements et leur environnement (bilan des ZEP...).

En 1997, le « plan Allègre » est lancé et se place sous l'angle de la discrimination positive, c'est-à-dire du ciblage et de la concentration des moyens sur les secteurs les plus difficiles. Parmi les principales dispositions : la création de dix sites expérimentaux, le renforcement des postes d'encadrement (principalement de conseillers principaux d'éducation et d'emplois jeunes), l'apprentissage de la citoyenneté, le développement des Contrats Locaux de Sécurité (CLS), la relance des

ZEP qui passent de 530 à 536, la mise en place d'un dispositif d'évaluation des violences (création des observatoires départementaux de la violence...).

1998 voit la création des Réseaux d'Education Prioritaire (REP), visant à accentuer la logique de réseau développée entre les établissements ZEP et à créer des connexions avec des établissements situés hors de ces zones. Mais les mesures phares de cette année résident dans la création des classes-relais et l'extension des opérations école ouverte. L'année 1999 marque pour sa part une amplification du plan Allègre avec notamment une extension des zones prioritaires, une augmentation du nombre de classes relais et des personnels spécialisés...

Un arrêté ministériel du 19 octobre 2000 crée un Comité national de lutte contre la violence à l'école, en charge de l'identification et de l'analyse des manifestations de violence et de proposer des solutions au problème.

Enfin, signalons la loi 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation sur la justice, qui aggrave les sanctions encourues en cas d'outrage à une personne chargée d'une mission de service public lorsque les faits sont commis à l'intérieur ou aux abords d'un établissement scolaire ou éducatif.

Ce panel de plans et de mesures, non exhaustif et parmi lesquels nous n'avons retenu que celles et ceux qui nous paraissent être les plus significatifs, montre bien la volonté des pouvoirs publics d'endiguer les faits de violence en milieu scolaire.

Néanmoins, et si la question de la violence scolaire reste prégnante, c'est parce que dans une certaine mesure, ces plans et mesures ont manqué d'efficacité. Leur évaluation n'est d'ailleurs pas optimale. Souvent axés sur de « simples » augmentations de moyens matériels et humains, basés pour certains sur le principe contestable de discrimination positive entre les établissements, ils ont montré leurs limites. Comme nous nous attacherons à le démontrer, les moyens ne font pas tout, loin s'en faut.

Il nous faut par ailleurs sortir de ce carcan que constitue la vision nationale des difficultés. Certes, nous devons rejeter le principe de discrimination positive, et la question de l'efficacité d'une concentration de moyens en faveur des établissements ZEP nous permettra de le démontrer. Mais il ne faut pas non plus tendre vers l'excès inverse et considérer que les moyens ne comptent pas. Dans certains cas, force est de reconnaître que des moyens supplémentaires sont essentiels à la bonne marche de certains établissements particulièrement exposés. Il convient avant tout d'envisager la situation sur la globalité du territoire et de n'exclure aucun établissement. Un collège rural peut tout aussi bien être la cible d'actes de violence, même si elles seront souvent de nature et d'origine différentes de celles qui touchent les établissements situés en banlieue par exemple. A l'heure de la décentralisation, il nous faut aussi accepter de donner plus d'initiative au local et de mettre en place le principe de subsidiarité là où il peut s'appliquer. Et pour atteindre un tel objectif, c'est d'une méthode simple dont nous aurons avant tout besoin : l'expérimentation de la gestion locale. L'Education Nationale, en tant que service public, gagnerait tout à l'appliquer. Elle permettrait de mesurer les moyens à apporter au cas par cas en fonction des besoins. Une telle démarche nécessiterait bien sûr la mise en place d'une évaluation stricte des résultats obtenus sur le terrain.

Nous ne pouvons que souligner et nous féliciter de l'action promue par l'actuel gouvernement en la matière, et notamment dans sa volonté affichée de favoriser une approche globale excluant toute discrimination. Nous souhaitons que la présente étude puisse de plus orienter cette politique et la rendre plus efficace.

b) Les classes-relais, dispositif école ouverte et internats publics

Une série de mesures ont été prises à la rentrée scolaire 2003 en matière de lutte contre les incivilités et la violence à l'école. Parmi ces dernières, on trouve notamment la signature de « contrats de vie scolaire » entre élèves, familles et établissements ; la mise en place d'adultes référents dans chaque établissement... il est encore trop tôt pour établir un premier bilan de l'application et de l'efficacité de ces mesures. La politique imaginée par Luc Ferry et Xavier Darcos s'inscrit dans une perspective de redéfinition de la règle et de la loi et concerne tous les établissements scolaires. A ce titre, nous ne pouvons que soutenir trois mesures phares proposées par les deux ministres : recourir plus systématiquement aux dispositifs relais, démultiplier le dispositif Ecole ouverte et relancer les internats publics scolaires.

b-1 Les classes et ateliers relais

La volonté affichée par Luc Ferry d'accentuer le développement des classes relais prend appui sur l'évaluation de ce dispositif créé en 1998. Conçu pour accueillir de jeunes collégiens en rupture avec l'institution scolaire, ce type de structure résulte de la réussite d'expériences de terrain menées notamment en Seine Saint-Denis et reposait sur l'idée de créer, pour ces élèves échappant aux normes sociales, un lieu spécifique pour les ressourcer dans le souci de les réintégrer au processus scolaire classique. Selon la circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998 de l'Education Nationale, la finalité essentielle de ces classes consiste à « *favoriser, par un accueil spécifique temporaire, une réinsertion effective des élèves concernés dans une classe ordinaire ...* ». L'objectif étant à la fois de resocialiser et de scolariser les jeunes concernés. Ces dispositifs peuvent être implantés dans ou hors de l'établissement et une classe concerne un réseau d'établissements. En terme de personnel enfin y sont associés à la fois des enseignants (ayant l'expérience des élèves difficiles) et des aides éducateurs mis à disposition par la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Enfin, cet accueil est temporaire (le placement ne peut excéder un an), et ne remet pas en cause l'inscription de l'élève dans son établissement d'origine.

Ce dispositif vise donc à lutter contre l'échec scolaire et la marginalisation sociale qui peut en résulter. Avec les ateliers relais, plus récents (leur mise en place remonte à 2002) et qui répondent au même objectif en élargissant les partenariats, les classes relais constituent les dispositifs relais.

Le gouvernement a souhaité l'élargissement de ces dispositifs qui ont fait la preuve de leur efficacité. A aucun moment en effet nous n'avons entendu de remarque négative sur leur fonctionnement et le partenariat avec la PJJ semble, dans ce cas précis, porter ses fruits.

Cependant, il nous apparaît souhaitable de prévoir d'autres structures, complémentaires et peut être plus adaptées aux cas « extrêmes » de résistance et de rejet de l'institution scolaire.

En parallèle des dispositifs relais, le gouvernement a fait le choix de favoriser le dispositif Ecole ouverte.

b-2 Les dispositifs Ecole ouverte

Ce dispositif prenant en considération l'école comme acteur de son environnement et actant la vision d'une école devant s'insérer dans son milieu, part du principe qu'elle doit pour ce faire rester ouverte sur l'extérieur y compris hors des heures d'enseignement. Ainsi, l'objectif sera également celui de l'intégration sociale et scolaire des jeunes et par-là même la participation à la lutte contre la violence scolaire. L'ouverture de l'école prend ici la forme de soutien scolaire, ou encore d'activités culturelles artistiques et sportives. Ces activités sont proposées aussi pendant les vacances scolaires ce qui permet aux jeunes issus de milieux défavorisés de pouvoir bénéficier d'une activité. De nature à apaiser les conflits en conférant à l'école une image plus positive, nous ne pouvons que souscrire à la volonté gouvernementale de développer ce dispositif.

b-3 La question des internats publics scolaires

La question des internats, qu'ils soient publics ou privés, a recueilli toute notre attention en tant que solution à certaines situations insurmontables. Mais avant de discuter de l'opportunité ou non de développer ce genre de structure et surtout du contexte dans lequel le faire, un bilan de leur implantation et de leur optimisation s'avère nécessaire.

Selon les chiffres communiqués par le Ministère de l'Education Nationale sur les internats publics scolaires, il existe en collège un peu plus de 17 000 places dont seulement 7 700 environ seraient occupées du fait de leur répartition géographique peu homogène. Au-delà de l'augmentation des moyens consacrés à la construction et à la rénovation d'internats scolaires publics, le gouvernement a rappelé l'importance de tels dispositifs, (il est vrai tombé quelque peu en désuétude et apparaissant comme l'apanage de l'école d'un autre temps), en tant que cadre structurant pour de nombreux

élèves ne trouvant pas chez eux ou dans leur environnement de conditions favorables à leurs études.

Pour cette raison ou dans l'éventualité d'un éloignement des éléments les plus perturbateurs, il va de soi à nos yeux que l'internat constitue en collège une solution dont nous nous devons d'envisager toute la potentialité.

Certains acteurs soulignent d'ailleurs l'importance de ces dispositifs et la pente dangereuse sur laquelle nous nous dirigeons en la matière. Ainsi, la région parisienne ne compte que sept internats. Pour le seul département de la Seine Saint-Denis, on en dénombre trois qui accueillent 600 élèves, 5 jours par semaine avec 4 nuitées. Ce genre d'établissement, qu'il soit public ou privé, se doit d'être promu car ses vertus structurantes - qu'il s'agisse d'internat éloignant les élèves de milieux peu propices aux études ou encore d'internat éloignant des établissements les prédélinquants voire les délinquants - ont largement fait leurs preuves.

Avant d'aborder les solutions que nous proposons pour remédier au problème des violences scolaires, il nous reste à établir un bilan des différents partenariats entretenus par l'Education Nationale dans une perspective de lutte contre la violence scolaire.

B - L'EFFICIENCE DES PARTENARIATS

Par le terme de partenariat, nous entendons l'ensemble des relations existant entre l'Education Nationale et des acteurs publics ou privés. De l'avis général, la passation de partenariats instaurant une coopération entre les partenaires, constitue le meilleur moyen de lutte et de prévention des violences scolaires.

Cette question a germé très tôt dans les esprits puisque dès 1989, une loi d'orientation du 10 juillet insiste sur la nécessité d'ouvrir l'école à de multiples partenaires (collectivités locales, entreprises, associations locales..). Cet impératif a encore été récemment rappelé par Xavier Darcos. Il annonce les limites de la politique d'isolement des écoles et la nécessité de rechercher des réponses dans la proximité des établissements et notamment dans les partenariats. Ainsi, de multiples partenariats se sont développés au fil des plans anti-violence pour atteindre aujourd'hui une certaine forme d'institutionnalisation, certes incomplète mais qui a le mérite d'entériner l'école en tant qu'acteur à part entière du quartier dans lequel elle s'insère. En effet, même si l'accent est mis sur les acteurs institutionnels tels que le ministère de l'intérieur ou de la justice mais aussi les Conseils Généraux et autres collectivités(a), il n'en demeure pas moins que l'école a su tisser des liens avec le quartier, notamment avec les associations ou les acteurs privés intéressés par les questions de violence scolaire.

a) Les partenariats institutionnels

Au premier plan de ces partenariats, on retrouve la collaboration entre l'Education Nationale, la police et la justice.

Dès le milieu des années quatre-vingt dix, cette collaboration a été encouragée par le ministère de l'Education Nationale. Remarquons que dans le cadre de l'élaboration de la politique de la ville, le partenariat Justice/ Education Nationale avait été encouragé très tôt, dès les débuts des années quatre-vingt dix. Il constituera par la suite un des piliers qui soutiennent la politique de lutte contre les violences scolaires. Dans le cadre des plans départementaux de sécurité (créés en 1993), les directeurs départementaux de la sécurité publique devaient établir un constat annuel des problèmes de violence rencontrés dans les établissements sous leur autorité. Le ministère de l'intérieur recommandait également d'organiser une liaison permanente avec les directeurs d'école et les chefs d'établissement en nommant pour chacun d'eux

un correspondant police. Après plusieurs appels aux partenariats, la circulaire n°96-135 du 14 mai 1996 renforce cette politique en demandant la coopération ministérielle (Education Nationale, Justice, Intérieur, Défense) en matière de prévention de la violence en milieu scolaire. Les conditions d'une prise en charge concertée de la lutte contre la violence scolaire sont précisées dans la convention départementale que les préfets doivent établir avec l'ensemble des administrations impliquées dans la prévention et le traitement de la violence. Accentuant cette démarche, une circulaire du 28 octobre 1997, signée par six ministres, annonce la mise en oeuvre de contrats locaux de sécurité, renforçant notamment le partenariat entre les secteurs de l'éducation, de la police et de la gendarmerie dans le but d'améliorer la prévention de la délinquance et de lutter contre la violence.

De l'avis général des acteurs auditionnés, ce partenariat apparaît aujourd'hui bien en place. L'Education Nationale collabore donc avec la police (Direction départementale de la sécurité publique, les brigades des mineurs des commissariats locaux proches des établissements) et la justice (Parquet des mineurs, Protection judiciaire de la jeunesse).

L'efficacité face aux problèmes de délinquance scolaire dépend de la rapidité des réponses apportées aux actes. C'est pourquoi ce partenariat repose tout entier sur l'idée d'améliorer la transmission des informations entre ces institutions en les coordonnant afin de rendre les délais de réponse aussi courts que possible.

Il s'agit là d'une question primordiale. En effet, il nous a été souvent signalé qu'un simple délai de 24h d'impunité pour un acte de violence a des conséquences graves. Il faut donc qu'une réponse soit apportée à tout acte le lendemain matin au plus tard du jour où il a été commis. Dans cette perspective, le partenariat Education Nationale/police/justice permet de réduire, par l'organisation d'une communication synchronisée, les délais de réponse et d'intervention.

Le cas de la Seine Saint-Denis apparaît, là encore, comme particulièrement symptomatique des apports d'une telle démarche tout en laissant poindre les failles et les manquements de ce genre de dispositif. En effet, confrontés très tôt au problème, les acteurs de ce département se sont rapidement organisés en un partenariat qui fonctionne aujourd'hui de façon très efficace. Une grande partie des acteurs concernés ont été en accord sur ce point : ce dispositif fonctionne très bien et permet de répondre de la façon la plus adéquate et la plus rapide à chaque problème. Dès 1992, une démarche conjointe est engagée par l'Inspection d'Académie, la Justice et la police. Initié dans l'idée de placer ces institutions jusque là peu enclines à travailler ensemble, en symbiose, le dispositif a porté ses fruits et s'est rapidement exporté aux autres départements. Il revêt actuellement une forme assez aboutie et très fonctionnelle : cette collaboration repose sur trois piliers que sont l'inspecteur d'académie, le Procureur de la République et le directeur départemental de la sécurité publique (DDSP). Ayant chacun sous leur responsabilité des organes chargés de suivre spécifiquement les problèmes de violence scolaire et de coordonner les réponses et la communication à apporter à chaque cas, la mise en synergie permet de gérer chaque acte de violence au plus vite et de la façon la plus adaptée.

Dans cette optique l'inspection d'académie s'est dotée récemment d'un « observatoire des violences en milieu scolaire », piloté par un « proviseur vie scolaire », chargé de gérer en temps réel la remontée de tout acte de violence signalé par un chef d'établissement. Les fiches de signalement, plus poussées et précises que celles fournies par SIGNA, sont communes à l'inspection d'académie, la Justice et la police. La remontée quotidienne des incidents permet une gestion optimale du problème. Au cas par cas, les problèmes sont signalés au Parquet des mineurs (auprès du substitut du Procureur chargé des mineurs), en liaison directe avec le Procureur de la République. La police est également avertie afin de pouvoir, le cas échéant, agir directement par le biais de la brigade des mineurs. Au-delà, l'inspecteur d'académie et le Procureur de la République se rencontrent régulièrement sur cette question. Enfin, une fois par an,

Procureur et inspecteur d'académie rencontrent l'ensemble des chefs d'établissement du département afin d'aborder avec eux la situation sur le terrain de la violence.

Ainsi, une attention particulière est portée à la circulation de l'information dans les deux sens afin que les chefs d'établissement soient réellement intégrés à la démarche. Ce dispositif, dont le principe a été exporté à l'ensemble des zones touchées par la violence sur le territoire national, permet de traiter très efficacement les manifestations de violence. L'exemple suivant en témoignera : à 8h30 une agression d'un surveillant par un élève exclu de l'établissement concerné en Conseil de discipline est signalée ; les trois institutions se coordonnent ; la police interpelle le jeune qui passe en comparution immédiate. En 24h, la sanction pénale tombe, suivie de la sanction disciplinaire de l'Education Nationale (en 48h). Cet exemple tiré de faits réels produits en 2002 montre quelle peut être l'efficacité d'un tel dispositif. Lorsque l'on sait que de la clarté et de la diligence de la sanction découle la meilleure efficacité (et donc la meilleure visibilité auprès des jeunes), inutile de démontrer davantage les intérêts d'un tel dispositif.

Néanmoins, certaines insuffisances et failles apparaissent encore à l'étude. Ainsi, il nous a été signalé deux principaux problèmes non résolus : la mise en avant de la justice comme seule institution habilitée à gérer les problèmes de violence scolaire et le déficit de communication en direction des chefs d'établissement.

En effet, si la Justice permet de traiter les cas les plus graves qui relèvent à l'évidence du pénal, elle ne doit pas servir à dédouaner de leurs responsabilités les enseignants et chefs d'établissement. Il faut laisser une place à la progressivité de la sanction et éviter de faire du Procureur le seul recours.

Sur le plan de la communication, et de l'avis de plusieurs chefs d'établissement rencontrés, un déficit important se fait sentir en terme de retour des Inspections d'Académie d'une part et de la justice d'autre part. Certains chefs d'établissement déplorent en effet le manque de soutien de leur hiérarchie, le manque d'écoute, parfois même une volonté de « ne pas faire de vague ». Ce discours, pour si répandu qu'il soit, ne doit pas occulter les efforts importants réalisés en la matière par une politique clairement affichée de soutien aux chefs d'établissements et enseignants en difficulté. Il manque à l'évidence un échelon intermédiaire de liaison entre les inspections d'académie et les établissements. Mais le problème de la transmission de l'information ne se traduit pas qu'en interne à l'Education Nationale. Il trouve en effet une expression au niveau des relations Parquet/établissements. Si la coopération entre l'inspection académique et le Procureur de la République semble partout très bien fonctionner, la quasi-totalité des chefs d'établissement affirme n'avoir aucun retour des cas soumis à la justice. Ce sont donc les premiers acteurs concernés qui ne sont pas en mesure d'établir un suivi des procédures, ce qui bien sûr nuit à l'efficacité de leur action.

Par ailleurs, ce partenariat se décline également sur un autre versant de proximité avec un organisme dépendant du ministère de la Justice : la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Cette dernière agit en concertation avec l'Education Nationale notamment en fournissant des aides éducateurs pour les classes relais. Elle a pour principale mission de mettre en œuvre les mesures judiciaires ordonnées par les magistrats. A ce titre, elle s'implique pleinement dans le partenariat décrit ci-dessus. Elle s'intéresse donc naturellement aux faits les plus graves, relevant de qualifications pénales que constituent essentiellement les violences physiques résultant des enfants les plus gravement désaffiliés avec l'institution scolaire. Cependant, la PJJ agit également sur le plan de la prévention par l'organisation conjointe, avec des établissements demandeurs, d'une exposition « 13/18 » ayant vocation à sensibiliser aux problèmes de violence scolaire et à modifier le rapport à la loi. Cette exposition semble, d'après les chefs d'établissement qui l'ont accueillie, satisfaire le plus grand nombre. Mais ceci n'empêche pas la PJJ de souffrir de plusieurs problèmes, au premier rang desquels on retrouve, au dire de ses membres, une grande difficulté à sensibiliser des équipes pédagogiques et particulièrement les professeurs sur la question de la violence scolaire.

En tant qu'acteur ouvert sur les quartiers (notamment par son implication dans les Centres d'Action Educative), la PJJ constitue de surcroît un relais de choix pour le développement des partenariats de l'Education Nationale.

Malgré tout, cette collaboration semble aussi trouver ses limites. Le manque de rapport avec la PJJ est ainsi dénoncé par un DDSF qui considère cette dernière comme dépassée, tant par les événements auxquels elle est confrontée que par le manque de moyen. Force est de constater que cette dernière ne parvient pas à gérer la totalité des cas puisque de l'aveu même de ses membres, la PJJ ne parvient pas à régler 20% des cas graves qui lui sont soumis (sur ce chiffre, 5% environ finissent en prison et 15% sont non résolus par manque de moyen notamment en terme de psychiatrie infantile).

Au final, si ce partenariat semble à l'évidence porter des résultats souvent très positifs, certaines pistes pourront être envisagées, notamment pour passer d'un stade de coopération caractérisé par la passation de conventions au cas par cas à un stade plus institutionnalisé sur certains points.

b) Les partenariats locaux

Certains acteurs locaux sont amenés à entretenir des contacts avec les établissements scolaires. Parmi eux, nous retiendrons particulièrement les communes et les Conseils Généraux. A l'heure de la décentralisation, nous pouvons envisager une collaboration poussée entre les collectivités locales et notamment les élus qui les représentent et les établissements scolaires. Certains élus, comme les maires des communes sur lesquelles sont implantés les établissements, semblent même naturellement intéressés à ces problématiques. En effet, quoi de plus naturel quand les jeunes posant des difficultés dans les établissements sont souvent ceux-là même qui posent problème hors de l'école ? Pour ce qui concerne le Conseil Général, en charge notamment des services sociaux, on pourrait de la même façon s'attendre à une collaboration poussée dans ce domaine avec les services médicaux des établissements. Pourtant, et contre toute attente, ces partenariats ne fonctionnent pas. Aucun des chefs d'établissement auditionné n'a mentionné entretenir des relations fructueuses avec les Conseils Généraux. Il en va de même au niveau des inspections académiques. De l'aveu même d'un inspecteur d'académie, le partenariat Education Nationale / Conseil Général est un de ceux qui fonctionne le plus mal.

En ce qui concerne les élus locaux au premier rang desquels les maires, là encore le constat est négatif. Ces derniers ne jouent pas le rôle de coordination qu'ils pourraient remplir entre les établissements d'une même zone et ne participent pas aux conseils de discipline des établissements. Comme nous le faisons remarquer, ils sont pourtant concernés au premier chef par les enfants en difficulté du fait même que ce sont les services communaux qui les prennent en charge avec leur famille hors de l'école. Le minimum serait donc ici de pouvoir assurer une coordination poussée, notamment dans le cadre de la politique de la ville.

c) Les liens Education Nationale/ associations

La plupart des établissements ont tissé des réseaux de relations avec les associations insérées dans leur environnement, entérinant par-là même leur insertion locale. Ces collaborations se forment sur les axes de plus grands besoins des établissements. On retrouve donc naturellement les partenariats avec les associations d'aide aux devoirs, d'aide à l'insertion des parents d'élèves, et particulièrement des parents d'origine étrangère, ne parlant pas le Français et par conséquent en grande difficulté pour appréhender les spécificités de notre système scolaire. On retrouve aussi des associations plus tournées vers les élèves telles que les Centres de Loisirs Jeunes (CLJ), chargées d'encadrer certains jeunes des quartiers difficiles. Dirigés par des officiers de police et cogérés avec du personnel communal, les Centres de Loisirs Jeunes n'en demeurent pas moins des associations.

Il existe à peu près autant d'associations que de réalités locales. Il nous sera donc difficile d'en établir une liste type. Pour autant, les réseaux relationnels des établissements reposent presque toujours sur les associations d'aide aux devoirs ainsi que sur les associations telles que les « femmes relais » s'occupant d'instruire les parents étrangers ou d'origine étrangère au niveau culturel et linguistique notamment. Ce type d'association joue un rôle moteur en créant un lien entre les parents eux même en difficulté et l'école. Elles contribuent à diminuer la fracture qui sépare la culture de l'établissement des cultures familiales souvent différentes dans ce cas. A ce titre, elles constituent des partenaires privilégiés pour les établissements insérés dans les quartiers à fort taux d'habitants primo arrivants.

On retrouve également des associations organisant les loisirs pour les jeunes de cités, telles les CLJ. Il existe en France 31 CLJ permanents et 19 saisonniers. Cet organisme peut être amené à jouer un rôle d'interface entre l'école et le quartier. Le cas du CLJ de Montfermeil en Seine Saint-Denis est symptomatique des qualités et des défauts de ce type de structure. Inauguré en 1990 à la demande du Préfet, ce centre

travaille en partenariat sur la cité des Bosquets. Axé au départ sur la promotion des activités physiques, le centre a progressivement orienté son action sur les activités socioculturelles et participe à l'accompagnement scolaire depuis 1996 dans le cadre de la carte locale d'accompagnement scolaire. A ce titre, il agit de concert avec un collège du quartier par le biais de l'accompagnement scolaire. Chaque année, le directeur du CLJ reçoit les nouveaux enseignants ZEP et leur présente le centre. Le centre participe également au forum des métiers du collège avec lequel il collabore. Il assure le suivi de certains enfants en relation directe avec le principal, son adjoint et l'assistante sociale. Associant dans son personnel des policiers et des éducateurs mis à disposition par la municipalité, le CLJ constitue un lieu privilégié de collaboration et de contact entre les services municipaux, la police et l'Education Nationale. Il remplit également un rôle d'interface avec d'autres associations telles que les « femmes-relais » dans le cadre de son approche des parents. En effet, il se répartit avec ces dernières la tâche de réunir les parents, mères pour les femmes relais et pères pour le CLJ (la séparation des sexes permet aux femmes de prendre la parole). De surcroît, il représente la police sous un jour susceptible d'améliorer l'image de cette dernière auprès des jeunes.

Cependant, au-delà d'une collaboration en apparence fructueuse, plusieurs facteurs tendent à réduire la capacité d'action de ce genre de structure. Tout d'abord en terme de statut : le CLJ fonctionne dans un cadre associatif et ne bénéficie pas de statuts propres. Du fait de ce seul statut associatif, le centre doit fonctionner de façon 100% autonome. D'autre part, l'administration ne semble pas accompagner ces dispositifs de façon suffisante notamment en matière de soutien psychologique. En d'autres termes, les CLJ souffrent d'un manque de reconnaissance et de définition de leur mission. Ces structures manquent également d'une évaluation sérieuse (pour le seul cas du CLJ de Montfermeil, la dernière évaluation remonte à 1991). Et pour clore le chapitre des difficultés, se posent les problèmes du volontariat, de la lutte constante pour le financement...Enfin, le dernier grand problème que rencontre ce type de structure, réside dans les horaires d'ouverture. En effet, le centre ferme ses portes en fin de journée alors que la vie de la cité continue 24h sur 24. Comment lutter dans ces conditions contre les fondamentalistes religieux qui eux occupent le terrain en permanence ?

En matière de partenariat, beaucoup de choses existent donc. Mais la plupart des dispositifs pèchent par manque de structuration et certaines collaborations ont besoin d'être renforcées, d'autres institutionnalisées. Il convient également de mettre en place une procédure sérieuse d'évaluation de ces partenariats afin de pouvoir en renforcer les points de faiblesse structurels.

Dans une seconde partie, nous nous attacherons à présenter un certain nombre de solutions, certaines destinées à être mises en place immédiatement, d'autres nécessitant plus de travail ou de temps pour être applicables.

PARTIE SECONDE

PROPOSITIONS POUR LUTTER CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE

Comme nous le précisons dans notre propos introductif, notre objectif n'est pas de proposer un énième plan anti-violence mais bien de vous soumettre un ensemble de pistes d'action concrètes et surtout applicables rapidement à un coût le plus limité possible. Issues de la réflexion des acteurs rencontrés sur le terrain, il s'agit pour nous de faire remonter ces expériences, ces succès locaux qui font qu'un établissement scolaire peut, dans une large mesure surmonter les problèmes liés à la violence scolaire, et ce même dans un quartier difficile.

Ne perdons pas non plus de vue que le but n'est pas de lutter contre la violence pour lutter contre la violence, mais pour inculquer les valeurs de la République dans une perspective d'insertion sociale et professionnelle.

Nous verrons donc dans un premier temps les mesures qu'il est possible de rendre rapidement applicables puis les dispositions que l'on peut favoriser à moyen terme.

I - LES MESURES APPLICABLES A COURT TERME

Certaines mesures sont susceptibles d'être prises très rapidement car elles demandent peu de moyens pour être mises en place. Notre démarche a été, dans la perspective de la présentation de ce panel de solutions, de ne pas nous arrêter à une dichotomie manichéenne entre la question de la prévention ou de la sanction. Une solution adaptée au problème de violence scolaire ne pourra s'envisager que comme une juxtaposition de mesures tantôt préventives, tantôt répressives.

A – EXPLIQUER AUX ENFANTS LES OBJECTIFS DE L'ECOLE

Dès leur entrée dans l'Institution au moment de la rentrée scolaire, il convient d'expliquer de façon très claire les règles qui régissent l'établissement (ce qui passe par la compréhension du règlement intérieur), mais aussi de dire aux jeunes pourquoi ils sont là, quelles sont les fonctions de l'école par rapport à eux. Ce travail préalable essentiel a pour fonction de faire intégrer les objectifs et les contraintes de l'Institution scolaire et ce qu'ils peuvent en attendre.

B- CLARIFIER LES REGLEMENTS INTERIEURS

Parmi les mesures les plus souvent prises pour lutter contre les violences scolaires, on retrouve toujours la gestion du règlement intérieur. Base de l'organisation sociale à l'intérieur des établissements, il en constitue une des pierres angulaires. Or, on nous a souvent signalé la nécessité de simplifier des règlements trop techniques et trop complexes, ne permettant pas de définir une échelle des sanctions claires pour les élèves. Ils deviennent donc trop difficiles à expliquer et par voie de conséquence à appliquer. Comment les élèves pourraient-ils respecter des règles qu'ils ne comprennent pas ?

Comment gérer ce problème ? Une solution a été trouvée par une équipe enseignante et un chef d'établissement : il s'agit de rendre le règlement intérieur de l'établissement abordable en simplifiant et clarifiant les règles.

Elle constituera une version simplifiée du règlement intérieur et permettra d'un simple coup d'œil de percevoir le type de sanction qui s'appliquera selon le type d'acte commis.

Dans tous les cas rencontrés, la réussite de l'équipe pédagogique passe par un comportement clair.

Une échelle des sanctions doit être élaborée avec les enseignants.

***Bannir tout laxisme, ne rien laisser passer, faute de quoi la situation
risquera de devenir ingérable.***

C – IMPLIQUER LES ELEVES ET LEURS PARENTS

***Faire signer aux élèves et aux parents un engagement de respect du règlement
intérieur sous réserve de sanctions en cas transgression.***

Pour qu'il soit compris le règlement intérieur doit être expliqué, commenté afin que chacun connaisse les objectifs recherchés. Il nous semble donc nécessaire qu'à chaque rentrée scolaire le professeur principal de chaque classe reçoive les élèves et leurs parents, pour qu'ils signent ensemble le règlement intérieur et s'engagent à le respecter ou à le faire respecter.

D – SUIVRE LES ELEVES TOUT AU LONG DE LEUR SCOLARITE

Evaluer chaque année et créer un livret comportemental qui suivra l'élève durant toute sa scolarité.

Plusieurs Principaux nous ont indiqué qu'un pourcentage, variable mais important, d'élèves arrivaient en sixième en n'ayant pas acquis les fondamentaux, malgré une scolarité « normale » en école élémentaire. Il est donc proposé de faire à chaque fin d'année scolaire et dans toutes les classes une évaluation de chaque élève qui permettra à l'équipe enseignante de prendre toutes mesures nécessaires y compris le doublement.

De plus, l'instauration d'un livret consacré au comportement de l'élève relatera les problèmes de discipline qu'il a rencontrés tout au long de sa scolarité.

E – PRIVILEGIER LES LIEUX D'EXPRESSION CONFIDENTIELS

Il nous a été fréquemment rapporté par les personnels ATOS, Assistants d'éducation, qu'ils étaient souvent sollicités pour recevoir des confidences. Leur intervention permettant dans de nombreux cas de régler des conflits naissants, il paraît donc opportun de créer des lieux de rencontre informels et ouverts à disposition des personnels et des élèves.

F - VALORISER LES EFFORTS DES ELEVES EN DIFFICULTE PLUS QUE LES RESULTATS

On sait que les notes sont susceptibles d'avoir un réel impact sur la perception qu'ont les enfants de l'école et donc sur leur potentiel de rejet de l'Institution s'ils se sentent injustement évalués ou ne comprennent pas leurs notes. Parce que l'école doit

être ressentie comme un lieu où l'effort est reconnu, il convient de valoriser, dans un premier temps et pour les élèves en difficultés, davantage les progrès accomplis que la valeur réelle du travail rendu.

G - INCULQUER LE RAPPORT A LA LOI

Dans bien des cas les jeunes auteurs d'actes de violence sont aussi les plus désaffiliés, et manquent de repères dans leur rapport à la norme. Rétablir ce rapport, c'est recadrer les élèves dans un cadre normatif, dans un repère social. C'est aussi leur faire prendre conscience de la gravité de certains comportements. Ce travail peut s'opérer par la voie de la prévention et dans ce cas il conviendra de généraliser les expositions « 13/18 » qui permettent une sensibilisation des élèves à la sanction, aux canaux de formation du droit et des risques encourus par l'intermédiaire de jeux sur le code civil et pénal par exemple.

Il sera aussi possible de promouvoir les visites de tribunaux, toujours très efficaces lorsqu'il s'agit de faire prendre conscience des réalités.

H – UNE SANCTION IMMEDIATE ET PROPORTIONNEE

Tous les chefs d'établissement nous l'ont affirmé : si l'on ne réagit pas extrêmement rapidement, il n'est plus possible d'éviter les abus car la sanction perd toute lisibilité. Une des clés majeures de la lutte contre la violence scolaire reste donc la célérité dans l'action. Un Principal soulignait par exemple que si un problème de violence n'était pas puni en moins de 24h, la sanction perdait toute efficacité, car bien souvent le jeune ne savait même plus pourquoi on le punissait. Un autre Principal, prenant l'exemple des tags, soulignait l'importance de la rapidité de l'intervention de nettoyage car de la propreté découle la propreté et laisser un tag trop longtemps, c'est l'assurance d'en retrouver partout peu de temps après.

Dans la plupart des cas, l'attitude des élèves consiste à tester la capacité de réponse de l'adulte. Il ne faut donc pas le laisser gagner ce rapport de forces mais sanctionner d'une manière visible chaque incident.

N'en n'oublions pas pour autant la proportion dans la sanction. Comme nous le disions précédemment, le Conseil de discipline et au-delà l'exclusion, ne peuvent constituer le seul rempart de l'établissement contre les actes de violence.

Promouvoir d'autres types de sanctions, tels les travaux d'intérêt général.

La sanction ne doit pas en effet être systématiquement l'exclusion, ce qui d'une part ne fait bien souvent que repousser le problème (puisque les élèves sont accueillis par d'autres établissements qui devront les gérer), et d'autre part traduit un certain renoncement de la part des enseignants préférant se débarrasser des éléments perturbateurs sans affronter les problèmes. Comme le signale l'Inspecteur d'Académie de Seine Saint-Denis, le nombre d'élèves du second degré dans le département est de 120 000. Avec 1% d'exclus par an, cela concerne donc 1200 élèves, ce qui est considérable. Or, ce sont autant d'enfants qui ont moins de 16 ans et qu'il faut rescolariser, avec tous les problèmes et risques de récurrence que cela comporte. Il posait alors comme alternative possible :

Mettre en place, avant la saisine du conseil de discipline, une « commission éducative » qui engagerait avec l'élève (en présence de la famille) un « contrat pédagogique ».

Les jeunes néanmoins exclus pourraient quant à eux être accompagnés par une forme de tutorat, une rencontre avec les familles. L'objectif étant qu'il n'y ait pas de récurrence et de conseil de discipline à répétition, comme c'est parfois le cas.

Modifier les textes pour que le conseil de discipline reste l'affaire des enseignants, des parents, des élèves et des élus en excluant toutes interventions extérieures en leur sein y compris celles d'avocats.

I - METTRE EN PLACE DES FOUILLES INOPINEES

Introniser une politique systématique de fouille à l'entrée des établissements ne semble pas être la meilleure solution. Au-delà du simple fait que cela occasionnerait un renfermement certain de l'école face à son environnement, nous ne sommes pas dans la situation de certains collèges américains dans lesquels les armes à feu circulent en toute impunité. Cependant, la fouille peut être efficace si elle survient en réponse à un acte grave de violence, et peu de temps après les faits. Elle aura alors un fort impact psychologique, prouvant aux élèves que l'école, en tant que lieu privilégié de la République, reste un territoire sur lequel les forces de police peuvent agir.

C'est ainsi qu'à la suite d'une agression à la bombe lacrymogène, un Inspecteur d'Académie nous a signalé la décision, en accord avec la sécurité publique du département, d'organiser une fouille inopinée à l'entrée de l'établissement concerné. Opérée par des policiers, elle témoigna d'ailleurs fort bien d'une évolution des mentalités, puisqu'à la fois les enseignants mais aussi les syndicats l'ont acceptée. Et les auteurs des faits ont été confondus. Ce genre de dispositif, à condition qu'il ne soit pas institutionnalisé, peut s'avérer très efficace, surtout du fait que seuls les policiers sont habilités à pratiquer les fouilles au corps. Un Principal s'en est d'ailleurs plaint, mais nous ne pensons pas possible d'octroyer ce genre de prérogatives à des personnes non assermentées.

J - LA QUESTION DES MOYENS

Cette question revient souvent lorsque l'on aborde le thème de la violence scolaire et l'on connaît le désormais célèbre refrain des syndicats qui revendiquent sans cesse contre le manque de moyens, tant matériels qu'humains.

a) Les besoins matériels

Au vu des établissements visités, il est certain que plusieurs d'entre eux nécessitent un réel effort en terme de rénovation et d'entretien des locaux, tant ces derniers sont vétustes. Une rénovation s'impose souvent et, dans une certaine mesure, on peut même souhaiter que certains établissements, dotés d'une architecture beaucoup trop « ouverte » sur l'extérieur, comme ce fut la mode à une époque, soient reconstruits. Par ailleurs, il faudrait imposer aux architectes, dans les cahiers des charges, l'obligation de privilégier la fonctionnalité à l'esthétique en évitant notamment les couloirs trop étroits ou les établissements construits en hauteur, sur trop d'étages ou « tarabiscotés » ce qui rend la surveillance très difficile. Dans tous les cas une concertation avec l'équipe enseignante est indispensable.

b) Les besoins humains

La question des besoins humains se pose avec plus d'acuité encore. En effet, elle est bien souvent l'objet de toutes les revendications. Or, et l'expérience l'a largement démontré, plus de personnel, notamment de surveillance, ne règle pas forcément les problèmes. Il suffit de prendre l'exemple de la Seine Saint-Denis, département qui a bénéficié de très gros moyens et d'un plan de redressement, et qui ne s'en sort pas forcément mieux malgré des progrès notoires. Néanmoins, il nous faut reconnaître que dans certains cas, le manque de personnel peut poser de graves problèmes en terme de climat interne à un établissement. Plusieurs chefs d'établissement, tenant des discours très éloignés du « toujours plus de moyens », nous ont signalé se trouver dans des situations difficiles et ce principalement du fait de facteurs conjoncturels multiples :

la disparition des emplois-jeunes – dont une large part il est vrai avait été employée par l'Education Nationale – ainsi que la disparition des appelés du contingent du fait de la suppression du service militaire obligatoire. Le gap créé par ce manque de personnel pose de grandes difficultés à certains chefs d'établissement qui réclament une répartition plus réaliste des moyens en faveur des établissements les plus difficiles, surtout en terme de surveillants. De fait, la disparition progressive des aides éducateurs ne semble pas être couverte par le renfort en assistants d'éducation opéré par le ministère de l'Education Nationale. Est également souligné le manque de personnel affecté au nettoyage, ce qui influe particulièrement sur le climat de l'établissement. Et en effet, la propreté des locaux semble primordiale, car des locaux sales signifient bien souvent des locaux qui ne sont pas respectés par les élèves. Un établissement harmonieux et propre serait donc facteur de stabilité et donc de réduction du potentiel de violence.

En terme de répartition du personnel, il apparaît souhaitable de tenir compte de chaque particularisme local sans pour autant tomber dans une politique de discrimination positive systématique, comme ce fut le cas avec le « plan Allègre ». L'expérience prouve que cette approche n'est pas la plus bénéfique puisque si certains établissements ZEP ou sensibles s'en sortent mieux que d'autres toutes choses égales par ailleurs, c'est bien que les moyens ne font pas tout.

Il faut plutôt adapter cette géométrie de la répartition du personnel au cas par cas, en soumettant à chaque fois les demandes, qui pourraient résulter de l'expertise des Inspections d'Académie, à une évaluation des résultats attendus en fonction des moyens exigés.

Au final, une part des revendications de chefs d'établissement nous paraît justifiée tant leur situation est difficile à gérer. Mais nous sommes convaincus que l'enjeu essentiel ne réside pas dans une augmentation irraisonnée du personnel scolaire ou enseignant, mais dans une meilleure répartition au niveau local. Il serait par exemple

nécessaire de répartir le personnel « à la demande », en analysant précisément les besoins réels de l'établissement demandeur.

Sur un autre versant, un besoin nous a été signalé comme essentiel à plusieurs reprises : la nécessité de renforcer le personnel médico-social. Si les médecins scolaires ou encore les assistantes sociales jouent un rôle essentiel au sein des établissements du second degré, les personnels des écoles primaires et élémentaires soulignent ce déficit dans une perspective de prévention chez les jeunes enfants. S'il est vrai qu'une grande majorité des troubles qui touchent les enfants susceptibles de poser des problèmes de violence, est décelable dès le plus jeune âge, alors un renfort de personnel de ce type s'impose particulièrement à l'échelle du premier degré. Or, en la matière, le constat peut apparaître alarmant : pour ne prendre que l'exemple de la zone d'Orgemont (quartier classé dans la liste établie par Nicolas Sarkozy), on ne trouve pour les 1 400 élèves du premier degré, qu'un médecin scolaire, un psychologue et deux personnels spécialisés dans l'apprentissage des élèves en difficulté, alors que ce créneau d'enseignement constitue l'âge auquel ces moyens seraient les plus nécessaires. Si les victimes d'actes de violence sont à privilégier dans une optique de soutien psychologique, il n'en demeure pas moins que la prévention gagnerait beaucoup à un renforcement de ce type de personnel. Il serait donc souhaitable de fournir, dans cette perspective de prévention, un effort particulier en terme de moyens aussi bien dans le secondaire que dans le primaire.

K - INSTAURER UN SERVICE CIVIL

La collectivité participe à la formation des jeunes. Il est important que soit mis en place un rendu de ceux qui ont été formés dès la sortie du système scolaire. Pour ce faire, on doit envisager de mettre en place un service civil obligatoire dans plusieurs domaines et notamment celui de l'éducation. Ainsi, on pourrait régler le problème de la disparition des appelés du contingent qui apportaient dans les écoles un appui très appréciable en matière de surveillance en réglant le problème des crédits nécessaires à

la formation de nouveaux postes de surveillants. Cela permettrait aussi de faire prendre conscience aux jeunes qu'ils sont dans une société solidaire et qu'ils doivent participer comme le font leurs aînés à l'effort civique.

L - CONCEVOIR UNE COMMUNICATION CITOYENNE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE

L'Etat doit mettre en place une vaste politique de communication destinée à promouvoir les valeurs civiques, citoyennes et de vie sociale. Plusieurs chefs d'établissement nous ont indiqué qu'à la suite de ces films ou émissions de télé les élèves reproduisaient ce qu'ils avaient vu (refus de l'autorité, comportements arrogants etc...). Nous pensons donc qu'il faut utiliser les mêmes moyens pour valoriser le respect et la solidarité par une commande d'Etat auprès de scénaristes, de réalisateurs et créateurs de jeux vidéo. Par ce vecteur, il sera possible de toucher plus directement les enfants en s'adressant à eux sur un mode d'approche visuelle moderne. L'objectif étant de combattre les effets négatifs de la violence véhiculée par les médias de toute sorte, par une communication usant des mêmes codes et armes.

M – L'ECOLE DE LA SECONDE CHANCE

Comme nous l'avons souvent entendu, les enfants qui s'en sortent le mieux sont ceux qui ont des repères, un projet, une vision de l'avenir. Pour qu'un nombre maximum de nos jeunes soient dans ce cas, il faut mieux démontrer l'utilité de l'école.

Il faut également améliorer l'orientation des jeunes, qui avec le collège unique se retrouvent prisonniers d'une vision étriquée de leur avenir professionnel. Nous devons donc améliorer les contacts avec les chambres consulaires - chambres de commerce, des métiers et d'agriculture - pour mieux préparer à des voies professionnelles variées.

Pour ceux qui se retrouvent en situation d'échec scolaire, il est possible de les intégrer dans des « écoles de la deuxième chance », qui peuvent par exemple prendre la forme d'un lycée agricole. Ce type de structure permet de former rapidement et efficacement des jeunes en difficulté dans le système général.

A côté de ces solutions applicables dans l'urgence, il est possible, pour les éléments les plus difficiles, d'envisager un éloignement de l'établissement.

II - L'ELOIGNEMENT DES ELEMENTS LES PLUS PERTURBATEURS

Dans les cas les plus difficiles, qui représentent souvent rappelons-le une petite minorité d'élèves par établissement, la solution de l'éloignement, au moins temporaire, peut constituer une solution efficace. Dans une telle perspective, il est possible d'envisager une sorte de « continuum scolaire » qui se traduirait par la mise en place de plusieurs degrés d'éloignement adaptés à la diversité des cas.

A - DETECTER TRES TOT LES PROBLEMES

L'objectif est évidemment de ne pas attendre que la situation d'un élève que l'on estime à risque, dégénère et d'éviter, tant que faire se peut, d'en arriver au volet pénal du traitement de la violence. Pour ce faire, il convient de déceler très tôt les problèmes et risques afin de prendre dès le départ les dispositions qui s'imposent. Comme nous le soulignons précédemment, une part de ce travail doit être effectuée dès l'école élémentaire afin qu'aucun enfant ne puisse par exemple arriver en 6^{ème} sans savoir lire ou écrire ce qui, nous le savons, aboutit à un isolement social fortement susceptible de dégénérer en comportements violents. Dès cette étape, il serait envisageable de confier rapidement ces enfants au personnel médico-social des écoles afin de mettre en place un suivi personnalisé et un bilan psychologique. Dans de tels cas, ces dossiers suivraient les élèves et constitueraient déjà des bases de réflexion utiles pour appréhender d'éventuels problèmes à venir.

Mais pour parvenir à cet objectif, il faudra vaincre le sacro-saint secret professionnel qui prive les chefs d'établissement d'informations capitales en matière sociale ou familiale.

Il convient aussi de mettre en place, à chaque fin d'année, une évaluation des acquis qui permettrait ensuite de prendre la décision d'un doublement ou de l'imposition d'inscription à des cours supplémentaires dans les domaines de faiblesse.

B - LES CLASSES ET ATELIERS RELAIS

Sans revenir sur le fonctionnement de ces classes qui permettent de suivre les éléments en difficulté, précisons simplement ici qu'elles constituent, dans la perspective de continuité que nous décrivons, un excellent échelon intermédiaire pour les élèves de 11 à 13 ans environ, offrant de surcroît l'assurance de réintégrer un cursus scolaire normal.

C - LES CLASSES SAS

Ce dispositif consisterait à créer des classes encadrées par des enseignants chevronnés et situées hors des établissements scolaires. Elles accueilleraient des élèves au comportement plus ou moins agressif, par groupes de 10 élèves au maximum pour une durée n'excédant pas 3 semaines à 1 mois. Les élèves isolés de leurs camarades, auraient l'obligation de faire des devoirs sous le contrôle d'un enseignant aguerri. Ainsi encadrés et éloignés, les jeunes perdent leur pouvoir d'influence immédiat.

D - LES CLASSES PASSERELLES

Dans les cas plus difficiles, il est possible de mettre en place des dispositifs « passerelle » tels qu'ils nous furent décrits dans un établissement que l'on qualifiera de très difficile. Une quinzaine d'élèves est ainsi scolarisée à l'extérieur de l'établissement. Leur profil-type est simple : ils ont tous eu des démêlés avec la justice, sont totalement déscolarisés et ont entre 12 et 17 ans. Tout comme les classes relais, les classes passerelles accueillent des élèves issus de plusieurs établissements dont le signalement est généralement effectué par les associations de terrain. Un instituteur, accompagné

jusqu'ici d'un emploi jeune et avec le suivi d'un psychologue, prend en charge ces jeunes. Les partenariats fonctionnent ici pleinement, notamment pour les activités sportives ou culturelles.

En terme de résultats, cette expérience marseillaise semble porter ses fruits puisque 80% des élèves passés par cette structure ont été rescolarisés (dans l'établissement organisateur), les 20% restant ayant à nouveau disparu du système éducatif. L'objectif est ici d'orienter un maximum de jeunes vers les lycées professionnels et les CAP. Les parents sont également impliqués dans la démarche, tenus informés de la moindre absence pour expliquer à leurs enfants que ce dispositif représente leur dernière chance d'insertion scolaire et donc sociale.

Il est possible d'envisager une structure de ce type pour plusieurs établissements par zone scolaire. Dans un cadre de ce genre, les élus pourraient être amenés à jouer un rôle d'interface entre les établissements, les associations et les services sociaux communaux et départementaux susceptibles de repérer les jeunes potentiellement concernés. Il est bien évident que ce type de dispositif ne trouverait pleinement sa place que dans les académies touchées par la violence scolaire et nécessiterait de dégager des moyens minimum notamment en terme d'assistants d'éducation.

E - L'INTERNAT COMME MESURE D'ELOIGNEMENT

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la question des internats est aujourd'hui prioritaire dans l'élaboration d'un dispositif anti-violence. Le recours à ce type de structure peut revêtir deux sens différents. En effet, l'internat peut être envisagé comme une mesure d'éloignement destinée à favoriser les conditions de travail de jeunes dont le cadre familial inhibe les facultés, mais il peut aussi être conçu dans un cadre plus répressif. Dans ce second cas, il représenterait une mesure d'éloignement utilisable lorsque les dispositifs décrits ci-dessus ne sont plus efficaces. Ces établissements, publics ou privés, pourraient se situer dans le département d'origine ou non. Ils ne fonctionneraient qu'en semaine, l'enfant rentrant dans sa famille le week-end.

L'internat permettrait alors de couper un élément perturbateur de son environnement, de son quartier et le protégerait tout autant que l'établissement d'origine incapable de le gérer.

Lors des auditions, nous avons pu remarquer qu'une demande émanait également de la justice des mineurs, qui pourrait user de tels dispositifs en tentant d'y réinsérer certains jeunes déjà condamnés.

D'un point de vue pratique, un certain nombre de chambres d'internat pourraient être mises en place sur un secteur, avec la mise en œuvre d'une politique d'évaluation et de dépistage des élèves susceptibles d'être concernés par cette démarche.

De ce point de vue, nous ne pouvons que saluer le gouvernement dans sa prise de conscience de l'intérêt que représentent ces structures, mais la politique de réhabilitation et d'ouverture d'internats doit être accélérée. La demande des chefs d'établissement en ce sens est forte. Quelle que soit la finalité qu'ils accordent à l'internat, tous s'y sont déclarés favorables.

F - LES STRUCTURES FERMEES DE TYPE CENTRE EDUCATIF FERME

Il nous a été donné de visiter, dans le cadre de cette mission, le Centre Educatif Fermé de Beauvais dans l'Oise. Notre ambition était, avant cette visite, de savoir si ces structures encore récentes et peu nombreuses, étaient ou non susceptibles de jouer un rôle en terme de réinsertion scolaire.

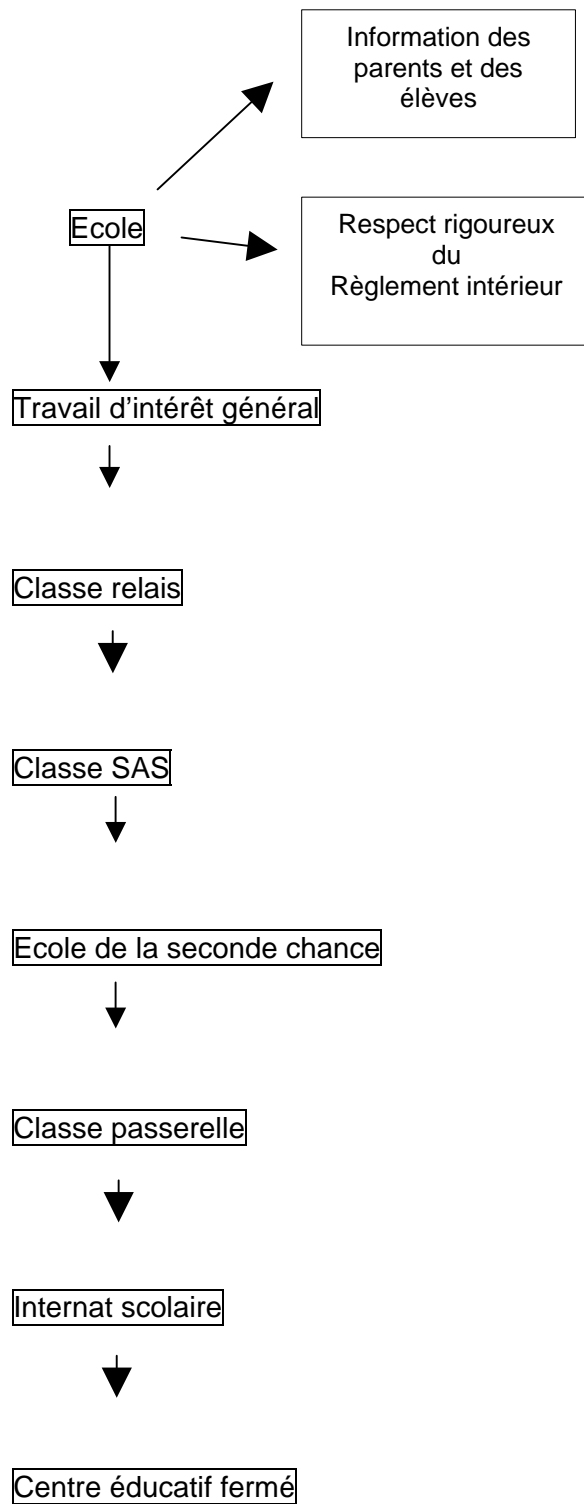
En fonction depuis le 15 septembre 2003, le CEF de Beauvais compte 24 postes dont 14 éducateurs, pour 8 jeunes pris en charge. Il accueille des jeunes de plusieurs régions, tous multirécidivistes, ayant commis des délits graves. La politique de ces centres est de socialiser les mineurs et de les réinsérer. Leur placement durera 6 mois renouvelables une fois. Le CEF de Beauvais travaille en collaboration avec l'Education Nationale avec laquelle il a passé une convention prévoyant l'envoi de professeurs.

Bien que l'évaluation des structures existantes ne soit pas encore terminée, il est possible de souligner certains problèmes qu'elles rencontrent. Il ne s'agit pas vraiment de centres « fermés », car des activités sont organisées. Par ailleurs, sur la question de la réinsertion scolaire qui nous concerne malgré la qualité du personnel rencontré, les CEF ne peuvent être considérés en l'état comme adéquats tant les jeunes qui y sont placés sont à la frontière de l'incarcération. Il ne s'agit plus là d'élèves difficiles, mais de délinquants graves. Par conséquent, utiliser ce type de structure pour en faire le dernier échelon d'une gradation de l'éloignement d'un élève violent, ne paraît pas envisageable en l'état.

Néanmoins, des centres de ce type, recentrés sur une fonction éducative dans une perspective de rescolarisation, s'avèreraient tout à fait utiles comme ultime échelon du dispositif que nous nous proposons d'organiser.

Les CEF devraient alors être développés de façon systématique sur l'ensemble du territoire tant ils pourraient s'avérer très efficaces dans une perspective de réinsertion scolaire des élèves les plus en difficulté.

Au final, et sous réserve des aménagements décrits ci-dessus, le dispositif proposé pourrait être schématisé comme suit :



D'autres mesures sont envisageables et nécessitent un temps d'adaptation supplémentaire.

III - LES MESURES A ENVISAGER SUR LE MOYEN TERME

Au cours de nos entretiens, un point s'est peu à peu imposé à nous comme une évidence : si difficile que soit la situation, la réussite ou l'échec de la lutte contre les violences repose toujours sur les équipes et donc sur les hommes et les femmes qui les composent. L'objectif sera donc avant tout de gérer la ressource humaine, tant elle apparaît comme motrice dans la résolution des problèmes de violence scolaire. Par ressource humaine nous entendons aussi bien les équipes enseignantes que les personnels ATOS et scolaires.

Comme nous le soulignons ci-dessus, la violence scolaire n'est en rien selon nous une fatalité. Mais à situation comparable, deux établissements ne s'en sortiront pas de la même façon. La raison en est désormais très claire : si les apports matériels peuvent être essentiels dans les zones les plus difficiles, la lutte contre la violence scolaire repose avant tout sur la cohésion et le dynamisme des équipes, tant les meilleurs dispositifs n'ont de valeur que parce qu'ils sont portés par des hommes et des femmes (A), mais aussi sur la capacité de l'école, acteur social du quartier, à s'ouvrir aux partenariats avec les acteurs tant institutionnels que privés (B).

A l'heure de la décentralisation, nous ne pouvons que souligner les aspects monolithiques de l'Education Nationale et les lourdeurs de gestions (humaines notamment) qui l'accompagnent. Nous pouvons alors envisager un mouvement qui conférerait une autonomie accrue aux établissements et plus particulièrement aux chefs d'établissement. Nous avons en effet partout ressenti la lourdeur des responsabilités pesant sur des chefs d'établissement dans leur grande majorité très volontaires et actifs. Force est de constater qu'ils ne disposent pas toujours des moyens nécessaires pour accomplir les tâches qui leur sont demandées.

A - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'unanimité s'est retrouvée à chaque audition pour souligner l'inadaptation de la formation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, à l'enseignement en zone difficile. Personne ne nous a signalé un souhait de revenir à l'ancien système des écoles normales (même si nous pensons qu'une filière spécialement orientée à partir de la seconde vers l'enseignement devrait être créée) , mais partout a été pointée l'insuffisance de formations universitaires déconnectées des réalités de l'enseignement en zone difficile. En effet, les jeunes enseignants, souvent anciens bons élèves, se retrouvent dans de nombreux cas incapables de gérer des élèves rebelles en grande difficulté scolaire et dans un état de souffrance sociale qu'ils n'appréhendent pas. De surcroît, leur méconnaissance de la culture de la cité achève bien souvent de creuser un fossé que les néo titulaires sont incapables de combler.

L'Education Nationale doit mieux former ses personnels. Les enseignants ont une mission républicaine de transmission des valeurs tout autant que des savoirs fondamentaux. Sans reparler de « hussards noirs de la République », il va de soi que les enseignants ne peuvent et ne doivent pas se soustraire à leur tâche républicaine, d'abord sur leur rôle, leur fonction, l'image qu'ils doivent donner dans leur comportement sur la mission républicaine qui est la leur ainsi que sur les valeurs qu'ils doivent transmettre auprès des jeunes. A ce titre on ne peut tolérer une perception « libéralisée » de celui qui fait ses heures et quitte l'établissement sans se soucier du reste. Sur ces points, il convient de rappeler ce que la République attend de ses enseignants. Ensuite, ils doivent être formés sur la question des élèves et des problèmes de violence (Professeur Raymond Chappuis).

En effet, bien que certains modules sur ce thème existent dans les académies les plus touchées, une formation à la gestion des élèves difficiles s'impose. Leur formation initiale doit être revue dans ce sens. Le décalage entre le contenu des programmes d'IUFM et les difficultés locales est patent. Le problème de la méconnaissance des publics scolaires doit être surmonté et l'objectif des formations en IUFM devrait être, à côté des enseignements théoriques, d'appréhender le travail en équipe, l'observation et l'analyse de la situation, l'autocritique de sa pratique professionnelle. Il serait ainsi particulièrement souhaitable que les futurs enseignants

pratiquent plus de stages de terrain, soient au contact d'enseignants et d'acteurs au fait de ces réalités.

Mettre en place des stages même très courts (8 jours suffiraient) pour former les futurs enseignants à la psychologie et à la gestion des relations et des conflits.

On pourrait aussi envisager que ces derniers, après avoir enseigné plusieurs années à des publics difficiles, fassent bénéficier leurs successeurs de leur expérience en enseignant directement en IUFM ou en accompagnant les néo-titulaires la première année. L'objectif est ici de rapprocher ces instituts, les enseignants des réalités du terrain en sortant de l'enseignement du savoir brut et académique.

B - L'AUTONOMIE DU CHEF D'ETABLISSEMENT

Pierre angulaire sur laquelle repose l'ensemble de la vie d'un établissement, il est à la fois gestionnaire, en charge de la sécurité et de la bonne marche générale de l'établissement, mais aussi manager d'équipes scolaires et enseignantes importantes. Ainsi le chef d'établissement constitue le chef d'orchestre de l'établissement. De son dynamisme et de ses ambitions dépend tout entière la réussite et la cohésion de l'équipe enseignante. Un grand poids repose donc sur les épaules de ces personnels bien souvent soumis à des pressions hors normes.

Plusieurs axes de réponses peuvent être envisagés pour leur simplifier la tâche :

a) Pour un statut du Directeur d'école

Les directeurs d'écoles élémentaires souffrent aujourd'hui d'un handicap sérieux pour mener à bien leurs tâches de gestion de l'école : la difficulté à organiser leur temps. En effet, étant contraints de gérer à la fois leurs tâches de direction et d'enseignement, ils ne disposent pas des mêmes prérogatives que les chefs d'établissement en collège ou en lycée.

Pour pallier cette situation, il convient de doter ces personnels d'un véritable statut. Ils seront ainsi en mesure d'accomplir pleinement leur mission de gestion de l'établissement, ainsi que des relations avec les parents d'élèves.

b) La notation des personnels

A partir du moment où le chef d'établissement a la charge de la bonne gestion du personnel, il faut lui conférer une responsabilité pédagogique plus importante et permettre par exemple qu'il note seul les personnels. Si besoin en était, les inspecteurs pourraient alors être consultés dans les cas litigieux.

c) Le recrutement

On pourrait également lui donner un rôle plus grand en matière de recrutement en lui permettant de juger de l'adéquation entre le profil du poste et le profil du candidat. Il n'est pas, en l'espèce, souhaité par une majorité d'entre eux que le chef d'établissement puisse à lui seul décider des personnels scolaires et surtout des enseignants à engager. Même s'il existe déjà des postes à exigence particulière (PEP) pour les zones difficiles, envisager un recrutement par les chefs d'établissement comporterait des risques et ne semble pas actuellement faire partie de la culture des personnels concernés.

Il serait cependant envisageable de créer des listes de postes à profils dans lesquelles un chef d'établissement pourrait, lorsque la situation de son établissement nécessite la présence de personnels aguerris, y trouver des enseignants à expérience ou compétence particulière, le tout sous le contrôle de l'inspection d'académie, afin bien sûr d'éviter tout abus lors du recrutement. Explorer cette voie impliquerait également de revoir les mécanismes d'attribution des postes dans les zones difficiles, ce qui aurait

pour conséquence directe une révision globale de la politique concernant les attributions de postes des professeurs qui fonctionne comme chacun le sait sur l'ancienneté et la situation familiale.

d) L'autonomie de projet

Il nous a bien souvent été mentionné la nécessité de conférer aux chefs d'établissement une plus grande autonomie en matière de gestion de projets, ce qui implique une révision et une adaptation des capacités des établissements difficiles en terme de Dotation Globale Horaire et d'emploi du temps. Une marge de manœuvre permettrait cependant de mieux gérer les établissements au quotidien.

C - STABILISER LES EQUIPES ENSEIGNANTES

Cette question est, sur de nombreux aspects, fondamentale. Car c'est bien de la stabilité des équipes que dépend leur cohésion et donc leur capacité à faire corps face aux problèmes de violence scolaire. Si dans certains quartiers, pourtant très difficiles, quelques chefs d'établissement s'en sortent, parviennent à gérer les crises et à faire respecter le règlement intérieur, alors qu'à environnement comparable d'autres sont incapables de s'en sortir, c'est bien parce que dans le premier cas, l'équipe enseignante est soudée et capable de faire bloc face à des enfants en phase de test quasi permanente, qui constatent dans ces cas que la communauté adulte fait corps et n'offre pas de faille. Ce point est fondamental et la stabilité des équipes demeure la condition sine qua non de leur cohésion. Ceci est d'autant plus important que dans ces établissements, les individualités au sein de l'équipe pèsent tant, qu'un simple départ peut rompre l'ensemble d'un équilibre précaire. Nous nous devons donc de permettre aux équipes d'être les plus stables possibles.

Si cette question reste si prégnante, c'est que la situation de certains établissements situés en zone difficile demeure de ce point de vue tout à fait problématique. En effet, qu'il s'agisse des stagiaires qui, faute de titularisation, doivent quitter l'établissement alors qu'ils voudraient rester, du problème de l'absentéisme des

enseignants qui atteignent des chiffres alarmants dans certains quartiers ou encore du problème fondamental des demandes de mutation qui touchent certains établissements, la situation nécessite d'être rétablie. On nous a ainsi signalé dans un établissement récemment ouvert de Seine Saint-Denis que le corps enseignant était composé la première année de 80% de néo-titulaires sortant d'IUFM, sans aucune formation préalable et qui ont dû essuyer les plâtres dans cet établissement recrutant sur plusieurs quartiers difficiles. Ce n'est malheureusement pas le dispositif du type « 18 dont 2 », qui permet aux néo-titulaires de bénéficier de 2 heures d'accompagnement dans leur prise de fonction, qui leur permettra de surmonter toutes ces difficultés. Un autre établissement nous a signalé un « turn over » de plus de 35% dans certaines disciplines. Comment, dans ces conditions, mener à bien une lutte de chaque instant pour juguler les problèmes de violence scolaire ?

Plusieurs réponses pourraient être apportées. Il convient en premier lieu de renforcer les intéressements tant en terme de rémunération que de points de mouvement. Les PEP permettant dans certains établissements difficiles de capitaliser un plus grand nombre de points de mouvement et de monter en catégorie supérieure au niveau du salaire en échange d'un engagement sur la durée, constituent un bon point de départ, mais il convient de systématiser et d'approfondir cette politique.

Il serait par exemple possible, sans toutefois revenir sur la nomination de néo titulaires en zone difficile (changer cela supposerait de modifier au préalable l'ensemble du système de déplacement des enseignants ce qui apparaît peu réaliste même à moyen terme) d'accentuer la notion de volontariat pour enseigner sur ces zones, surtout en ce qui concerne les femmes enseignantes, plus susceptibles, en cas d'exacerbation locale des communautarismes, de rencontrer des problèmes relationnels avec les élèves.

Il est aussi possible d'envisager un déplacement en équipe des jeunes enseignants. L'on pourrait en effet recruter dès la sortie d'IUFM plusieurs membres d'une même promotion afin qu'ils arrivent soudés dans les établissements. Il serait enfin souhaitable de porter une attention particulière aux conditions de vie des néo- titulaires, notamment en terme d'aménagement des établissements (lieux de vie...) ou de logement. Les maires, en coordination avec les établissements, pourraient jouer un rôle moteur sur ce terrain en réservant par exemple des logements pour les néo-titulaires.

L'ensemble de ces mesures devrait être susceptible de mobiliser les enseignants sur un projet commun.

Il faut en tout état de cause assurer une cohésion maximum des équipes et pallier l'épuisement à court terme des enseignants, en collège notamment. Il faut empêcher les jeunes enseignants venus de province et projetés sur la banlieue parisienne, de vouloir jeter l'éponge au bout d'un an. Une équipe éducative fracturée ne peut relever le défi des violences scolaires.

Au-delà des mesures propres à l'Education Nationale, un certain nombre de modifications sont à apporter dans les relations qu'entretient l'école avec ses différents partenaires. Dans la première partie, nous nous étions attachés à établir un premier bilan des partenariats portés à notre connaissance. Nous entendons ici proposer des solutions pour les améliorer et les développer.

IV - AMELIORER LES PARTENARIATS

A - EDUCATION NATIONALE / JUSTICE / POLICE

Bien que ce partenariat soit largement développé et unanimement salué par les Inspections académiques comme opérationnel, il ne semble pas en être de même pour les acteurs les plus concernés : les chefs d'établissement et les personnels enseignants et scolaires. En effet, nombreux sont ceux qui ont souligné le manque de retour de la part de la Justice suite aux dépôts de plaintes. Ainsi, si les inspections académiques comme celle de Seine Saint-Denis s'efforcent d'informer les chefs d'établissements des suites données aux cas qui leur ont été signalés, le retour de la justice semble plus aléatoire. Et de l'aveu même du Parquet de Bobigny, l'engorgement du tribunal empêche un retour systématique et efficace. Pour lutter contre cet état de fait, nous proposons que soit mis en place un système simplifié de retour par voie de courrier électronique. Ainsi, et en quasi-temps réel, les chefs d'établissements pourraient être informés des suites données à leurs plaintes. De nombreux interlocuteurs ont commenté durement des décisions de justice souvent jugées trop laxistes et ne prenant pas en compte le danger que représente la présence de certains élèves dans les collèges notamment pour leurs camarades ou pour les enseignants, ces derniers se considérant comme incompris de l'institution judiciaire. Il est donc proposé que dans le cadre de leur formation, des stages de plusieurs jours soient organisés dans les établissements difficiles pour que les futurs juges soient formés à cette problématique.

Avec la police de proximité, il conviendra de désigner un référent permanent qui, sans être placé au sein même de l'établissement, sera à même de connaître et de suivre les cas difficiles. Il sera aussi identifié de ces derniers et jouera alors un rôle de prévention autant que de gestion des faits. Tous les chefs d'établissement chevronnés des établissements situés en quartier difficile vous diront combien sont fondamentales leurs relations avec la police de proximité.

Il est aussi possible d'envisager des contrôles plus fréquents et ciblés de la police dans les établissements, afin de faire des fouilles lorsque cela est nécessaire. La police peut aussi être associée dans un cadre plus préventif en menant de façon institutionnalisée des actions autour de la toxicomanie, de la prévention de l'usage de

stupéfiants et pourraient rencontrer les élèves et échanger sur ce thème. Cela se pratique déjà, mais de façon ponctuelle. Un petit groupe de policiers pourrait être directement assigné à cette tâche.

Au niveau des relations IA/Procureur de la République/DDSP, nous savons qu'en Seine Saint-Denis, ils se rencontrent fréquemment et qu'une fois par an, ils réunissent l'ensemble des chefs d'établissement pour faire le point et rendre compte de leurs actions. Nous proposons que ce type de réunion soit institutionnalisé et organisé une fois par semestre, afin de tenir les chefs d'établissements dans une information la plus complète possible.

Enfin, pour clore le chapitre de ce partenariat, nous proposons que les relations avec la PJJ se concrétisent par une institutionnalisation de l'exposition itinérante « 13/18 » avec un calendrier de passage dans les établissements les plus exposés (préalablement désignés par les Inspections d'Académie sur la base des signalements de l'année précédente).

B - EDUCATION NATIONALE / ASSOCIATIONS

L'école a à sa disposition un ensemble de partenaires locaux avec lesquels elle doit tisser des liens les plus importants possibles. Or, dans la plupart des établissements interrogés sur cette question, nous constatons le développement de certains liens, (selon les particularités locales), mais aussi de certains blocages qui perdurent et montrent parfois les difficultés qu'éprouve l'établissement à s'ouvrir sur l'extérieur. Parmi les associations les plus souvent citées, retenons les « Femmes relais » ou encore la Croix Rouge. Pour ne prendre que ce dernier organisme, son départ d'un quartier difficile dans lequel nous sommes passés, cause les plus grands soucis aux établissements qui s'appuyaient sur elle pour créer un lien avec les familles défavorisées. Faute de l'agrément CAF et en proie à de graves difficultés financières, l'antenne locale de la Croix Rouge quitte le secteur alors qu'elle gérait plus de 1000 familles par an. L'école perd ici un partenaire précieux avec à la clé le risque de se retrouver enclavée faute de partenaires, en tant que dernier grand service public du quartier.

Une politique active de soutien de ces associations, précieuses tant pour l'accueil des familles que pour l'intégration de ces dernières à la société française, se doit d'être favorisée par les pouvoirs publics locaux et nationaux.

Nous avons aussi pu remarquer que même dans les quartiers où agissent certaines d'entre elles susceptibles de travailler de concert avec les établissements scolaires, les contacts sont souvent peu connus des enseignants eux-mêmes, faute de présentation des acteurs. C'est pourquoi nous proposons qu'une fois par an, ou à l'arrivée de plusieurs néo-titulaires dans un établissement soit mise en place une réunion regroupant les enseignants, personnels scolaires et représentants des associations locales, afin de créer les conditions d'un travail en synergie, fondamental dans le cadre de la lutte contre la violence scolaire. Il permettrait à la fois de gérer hors de l'école les situations difficiles, mais aussi au personnel enseignant de mieux connaître les situations de vie des élèves, souvent à l'origine des comportements agressifs. L'école doit impérativement, pour juguler la violence scolaire, connaître et nouer des liens avec le milieu dans lequel elle s'insère.

C- EDUCATION NATIONALE / PARENTS D'ELEVES

Les premiers acteurs autres que les élèves et enseignants intéressés à l'école sont les parents. Au-delà des associations de parents d'élèves qui les intègrent au fonctionnement des établissements, d'autres voies d'association sont envisageables.

Si la restauration de l'autorité professorale est essentielle à la bonne marche d'un établissement scolaire, celle de l'autorité parentale l'est tout autant. Le manque de repères de certains enfants, facteur de violence, provient souvent de problèmes familiaux graves ayant à leur origine des familles monoparentales, des parents en situation de grande précarité ou primo arrivant ne parlant pas le Français. Comment dans ces conditions leurs enfants pourraient-ils s'intégrer au sein de nos écoles ? La conséquence directe de ce genre de situation se traduit presque toujours par un échec scolaire insurmonté avec des élèves qui se réfugient dans la réaction à l'autorité scolaire et des parents qui abandonnent toute autorité parentale face à des mécanismes de fonctionnement qu'ils ne sont pas en mesure de comprendre.

La cellule familiale constitue l'un des piliers qui soutiennent l'équilibre d'un enfant. Pour lui rendre ses vertus socialisantes, il faut restaurer l'autorité parentale. Pour cela, il faut former les parents, en particulier étrangers ne parlant pas le Français (même si les familles « franco Françaises » du « quart monde » comme les nomme un chef d'établissement, ne sont pas en reste en terme d'illettrisme). La situation est devenue de ce point de vue si critique que l'on nous a même fait remarquer que dans certains cas, les enfants eux-mêmes étaient violents avec leurs parents et les dominaient physiquement.

Au moment du dépôt du dossier de demande de mariage à la mairie, les futurs époux seront reçus pour un entretien au cours duquel il leur sera expliqué notamment quel sera leur rôle s'ils deviennent parents. L'organisation de cet entretien sera laissée à l'appréciation du maire. En outre, un document leur sera remis avec le livret de famille rappelant les devoirs des parents dans notre société.

De même au moment de la déclaration de grossesse un entretien du même type doit avoir lieu à la Caisse d'Allocations Familiales.

Enfin, pour les nouveaux bénéficiaires d'une carte de séjour de 10 ans et lors de la remise de celle-ci en préfecture, un entretien sur les valeurs de notre République, sur son fonctionnement et ses règles doit avoir lieu.

En outre, nous proposons de suivre les parents par l'intermédiaire des relais associatifs et des assistantes sociales, habilitées à se rendre dans les familles. Cette action passe par un partenariat plus avancé avec le Conseil général.

Les organismes publics tels que la CAF doivent aussi participer à ce projet. Pour ce faire, un inspecteur CAF pourrait, en cas de problème mais aussi en cas d'observation de comportement violent, se rendre auprès des parents concernés en leur expliquant l'objet des allocations qu'ils touchent. Nous y voyons un bon moyen pour les responsabiliser en prévoyant d'aller éventuellement jusqu'à la suppression des allocations.

Il est aussi possible d'imaginer la mise en place de formations pour les parents. La meilleure d'entre elles consisterait à envoyer, une fois les premiers contacts pris, les parents à l'école le soir, le mercredi ou le week end afin qu'ils connaissent le cadre dans

lequel évoluent leurs enfants. Il faut avant tout mettre en place une formation des parents aux valeurs de la République, et ceci tout particulièrement pour les familles immigrés et primo arrivantes. Une adaptation de la législation s'impose également pour renforcer légalement l'autorité parentale. A l'heure des familles recomposées, une adaptation de la législation s'impose sur la question du statut du beau-père ou de la belle-mère. Non suffisamment identifié, son rôle est mal perçu par l'enfant qui a besoin de s'identifier à un adulte responsable et protecteur.

Enfin, les enseignants doivent davantage se porter à la rencontre des parents. Cette nécessité a été bien cernée par la totalité des chefs d'établissements rencontrés qui tentent de les réunir le plus souvent possible, que ce soit par la remise des bulletins en mains propres ou à l'occasion de réunions de début d'année lors desquelles les parents sont convoqués pour signer avec leurs enfants le règlement intérieur... Néanmoins, il apparaît dans bien des cas, difficile de faire venir les parents et le relationnel tourne parfois au conflit (plusieurs cas de parents étrangers ne répondant à aucune convocation ou refusant tout contact avec des interlocuteurs féminins nous ont été rapportés). Il faut accentuer la proximité entre les parents et les enseignants. Pour cela, explorer des voies du type rencontre avec les parents lors de déplacements aux CCAS et aux services sociaux des mairies. Il est aussi envisageable, dans le cadre de la lutte contre l'absentéisme, de faire pression sur les parents par le biais d'organismes comme la Caisse d'Allocations Familiales.

D - LE PARTENARIAT AVEC LES COLLECTIVITES TERRITORIALES ET LES ORGANISMES PUBLICS

Deux partenariats nous semblent encore particulièrement importants à aborder : avec les élus d'une part et avec le Conseil Général d'autre part.

a) Avec les élus

Deux interlocuteurs s'imposent ici : le Maire et le Conseiller général. Le Conseiller général parce qu'il est en mesure, à l'échelle de son canton, d'assurer l'interface entre les établissements existants et le Conseil Général.

Le Maire quant à lui devrait occuper une place plus importante afin d'apporter une dimension politique aux différents partenariats. En tant qu'élu de proximité, il a connaissance des difficultés existant sur sa commune, a le contact avec les familles et dispose de moyens d'intervention importants dans différents domaines (emplois locaux, structures administratives et de loisirs...). Il pourrait de ce fait participer utilement aux arbitrages des Rectorats et faire la liaison entre l'établissement et les associations avec lesquelles il entretient des relations. De surcroît, pour revenir à nos développements précédents, il pourrait s'occuper du logement des néo-titulaires, afin qu'ils s'insèrent mieux dans leur nouveau cadre professionnel et ne soient pas laissés à l'abandon lors de leur arrivée. Ce partenariat privilégié peut bien sûr se mettre en place dans le cadre de la politique de la ville.

b) Avec le Conseil Général

De nombreux interlocuteurs ont souligné la nécessité d'offrir du social à l'école, mais aussi le déficit de personnel destiné à jouer ce rôle. Nous ne pouvons nier cette obligation tant -nous espérons l'avoir démontrée- la violence a en grande partie pour origine la détresse sociale. Un moyen existe pour pallier ce problème sans pour autant engager de nombreuses et coûteuses créations de postes : la mise en synergie des moyens existants. Dans cette perspective, il faut promouvoir un partenariat poussé avec le Conseil Général, qui comme nous l'avons dit est quasi inexistant, les services sociaux considérant qu'ils doivent rester les seuls détenteurs d'informations sociales ou familiales ce qui pose le débat sur la question de leur utilité. Une mesure consistant à mettre en synergie les services sociaux, l'Aide Sociale à l'Enfance, la Prévention Maternelle Infantile (PMI) avec les établissements, en leur permettant de venir par exemple un jour par semaine dans l'enceinte des établissements, serait des plus bénéfiques et s'intégrerait parfaitement dans le cadre de la politique de décentralisation menée actuellement par le gouvernement. Les services sociaux départementaux pourraient ainsi plus aisément identifier les jeunes à risque ou en état de désocialisation et, en retour, les écoles pourraient bénéficier d'un soutien sûr et efficace hors et dans leur enceinte. Il conviendrait de fonctionner sur la base de conventions Education Nationale/Conseil Général afin de délimiter les compétences conjointes des services concernés.

Enfin, pour clore cette étude, nous avons souhaité aborder la question de la méthode d'approche qui, selon nous, serait la mieux adaptée aux violences en milieu scolaire.

E - POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DES SITUATIONS DE VIOLENCE SCOLAIRE

Pour lutter efficacement contre la violence scolaire, il convient de favoriser une méthode : l'expérimentation au niveau local. Comme nous l'avons démontré, la majorité des solutions proviennent d'initiatives locales. Or, ces solutions ne sont souvent pas exportées faute de détection et de publicité.

Nous proposons donc que soit mis en place un ministre délégué en charge uniquement de détecter et de faire remonter les expériences de lutte contre la violence scolaire. Plus largement, ce ministère rencontrerait les équipes enseignantes, les écouterait, détecterait et ferait remonter les expériences positives dans les domaines de l'enseignement et notamment sur la violence. Il faut créer cette écoute de « l'Education Nationale d'en bas ». Nombreux sont en effet les intervenants que nous avons auditionnés et qui nous ont affirmé ne pas être entendus de leur hiérarchie. Le gouvernement entretiendrait ainsi un lien permanent avec la base et passerait un message politique volontariste fort.

Ce ministère aurait également une autre fonction : distribuer, au cas par cas, en accord avec les inspections d'académie et sous réserve d'une évaluation, des moyens supplémentaires aux établissements qui en ont le plus besoin. En effet, nous avons souvent eu l'occasion de mesurer l'inadaptation des politiques de distribution globale de personnels. Voici un bon moyen de régler ce problème en tenant compte des réalités locales. Pour ce faire, cette cellule devrait être dotée d'une enveloppe définissant chaque année un certain budget ainsi que des points horaires (destinés à conforter si besoin les DHG) et un quota de postes qu'elle pourrait redistribuer sous contrôle.

Sur un autre versant, il faut ériger la contractualisation en principe et soutenir les initiatives locales de lutte contre la violence scolaire par des dérogations ministérielles. Ces dernières seraient bien sûr soumises à une évaluation au bout d'un temps donné qu'il reste à définir.

CONCLUSION

Aborder la problématique de la violence scolaire ainsi que celle des relations qu'entretient l'école avec son environnement, n'est pas chose aisée. Cependant, comme nous espérons l'avoir démontré au cours des pages qui précèdent, la violence scolaire n'est pas une fatalité. Le meilleur moyen d'endiguer ce fait de société qui menace nos enfants dans leur droit à l'accès à l'éducation et au savoir, consiste avant tout à écouter et faire confiance aux principaux acteurs concernés : les professionnels de l'éducation. Mais également redonner à l'école tout son sens en formant des enseignants empreints des valeurs de la République. Il est aussi nécessaire d'offrir du social à l'école et ce sur tous les plans afin que nos enfants, quelles que soient leurs origines, soient armés contre tous les extrémismes et communautarismes. Pour cela, le Gouvernement a réaffirmé le principe de laïcité, ce dont nous nous félicitons. Pour autant, nous ne devons nous arrêter au milieu du gué. Les relations entre l'école et son environnement constituent l'une des clés de réussite de la lutte contre la violence scolaire. Nous devons soutenir et développer les partenariats existants tout en favorisant les initiatives. Nous espérons que les mesures que nous avons proposées, dans leur grande majorité simples à mettre en place, y contribueront.

L'autorité doit être restaurée et renforcée. Celle des enseignants bien sûr mais aussi celle des parents qui, comme nous l'avons vu, restent parfois sur le bord du chemin sans comprendre les mécanismes qui président au fonctionnement de l'institution éducative. Sans soutien, sans orientation, nous ne pourrions les intégrer et ainsi donner à leurs enfants un socle social cohérent, condition sine qua non à tout épanouissement.

Sur un autre versant, nous espérons avoir démontré qu'il est aujourd'hui impossible, en l'état de notre société, d'envisager des solutions trop tranchées qui nous entraîneraient dans la voie d'un manichéisme que nous rejetons. Ainsi, et même si l'école doit rester un lieu à part pour accomplir ses missions, nous ne pouvons plus l'envisager comme un sanctuaire qui échapperait à la violence en se barricadant contre l'extérieur. L'établissement est un acteur à part entière de la vie d'un quartier et se doit d'assumer aussi cette tâche. De la même manière, si l'éloignement peut s'avérer nécessaire pour protéger les autres d'un jeune et ce dernier contre lui-même, nous ne pouvons opter pour le tout répressif ou pour un laxiste porté par l'idéologie de l'enfant

roi. L'enfant doit apprendre qu'il a des droits mais aussi des devoirs et qu'un manquement à ces derniers peut entraîner de graves conséquences, y compris pénales. Cette prise de conscience est essentielle si l'on veut que les élèves, et en premier lieu les plus désaffiliés, prennent conscience qu'il existe des limites à ne pas franchir et que la violence à l'encontre d'autrui en est une. La violence ne doit plus apparaître dans les consciences de certains jeunes comme un mode « normal » de règlement des conflits.

Nous l'avons vu, la majorité des solutions envisageables en matière de violence scolaire proviennent des expériences de terrain réussies. C'est pourquoi nous avons opté pour une approche de terrain avec un objectif : rencontrer le plus d'acteurs possible. Il serait plus qu'utile, et nous insistons sur ce point qui nous apparaît fondamental, de mettre en place une instance en mesure de dispenser des moyens au cas par cas tant les politiques de distribution globales apparaissent aveugles à la réalité et la pluralité des situations.

Nous voulons en dernier lieu remercier l'ensemble des personnes, élus, chefs d'établissement, enseignants, élèves, personnels scolaires, hauts fonctionnaires de l'Education Nationale ou de la justice et de la police qui ont bien voulu nous recevoir et donner de leur temps pour que cette étude puisse voir le jour et s'enrichir des nombreuses expériences de terrain dont il nous a été donné de prendre connaissance.

Nous espérons enfin que le présent rapport aura répondu aux attentes du Gouvernement sur une question qui figure parmi les préoccupations majeures de nos concitoyens.

Liste des personnes auditionnées

I – Elus

M. ABRIOUX Jean-Claude, député

M. AIMON Marcel, maire adjoint

M. ALOY Charles, maire adjoint

Mme ANGENAULT Josette, conseillère municipale

Mme ANTONA Martine, conseillère municipale

M. BAILLY Dominique, maire adjoint

M. BEGAUD Michel, maire adjoint

Mme BELARBIA Radhia, conseillère municipale

Mme BELTZER Danielle, conseillère municipale

M. BERNARD Pierre, conseiller municipal, maire honoraire

M. BLUM Didier, conseiller municipal

M. BOISAUBERT Jack, conseiller municipal

Mme BOISSON Roxiane, conseillère municipale

Mme BOLF Anne Marie, conseillère municipale

Mme BONGARD Evelyne, conseillère municipale

M. BONHOMME Thierry, conseiller municipal

Mme BOULE Michèle, maire adjoint

M. BOUSSAGUET Jean Claude, conseiller municipal

Mme BRAVET Michelle, conseillère municipale

Mme BRECHU Elise, conseillère municipale

M. CANAROZZO Franck, maire adjoint

Mme CARCILLO Elisa, maire adjoint

M. CAVALLARI Gilles, conseiller municipal

M. CHAMPION Michel, Maire

Mme CHAMU Charline, maire adjoint

M. COENNE Raymond, conseiller général, maire

Mme COLEOU Yannick, conseillère municipale

M. COLSON André, maire adjoint

Mme COPPI Katia, maire adjoint

M. COSTA DE OLIVEIRA Manuel, conseiller municipal

Mme D'ITTIELE Danielle, conseillère municipale

Mme DAGNIAUD Michèle, maire adjoint

Mme DARGERÉ Lucienne, conseillère municipale

Mme DARRU Anna, conseillère municipale

M. DARRU Eric, conseiller municipal

Mme DAVID Katy, maire adjoint

Mme DI VOZZO Michèle, conseillère municipale

Mme DIAS Maria, conseillère municipale

M. DUHAU Michel, maire

Mme DUPUIS Marie Louise, maire adjoint

M. EL KOURADI Fouad, maire adjoint

M. FACON Pierre, conseiller général, conseiller municipal

M. FAOUZI Farid, maire adjoint

M. FEREDJ Louis, conseiller municipal

Mme FIARI VATON Martine, conseillère municipale

Mme FITOUSSI Murielle, conseillère municipale

M. FLANDIN Jean Claude, maire adjoint

Mme FLEURY Catherine, conseillère municipale

M. FRANK Fernand, conseiller municipal

M. GARRIGUE Jean Claude, conseiller municipal

M. GARRIGUES Alain, conseiller municipal

M. GAUDRON Gérard, maire

Mme GAUTIER Bernadette, conseillère municipale

Mme GERVAIS Elisabeth, conseillère municipale

M. GONTHIER Bernard, conseiller municipal

M. GUERFI Michel, maire adjoint

M. HAIMART Jacques, maire adjoint

M. HEPPNER Jean Pierre, maire adjoint

Mme HERSEMEULE Carmen, conseillère municipale

M. HERY Paul, conseiller municipal

Mme JAUSSAUD Nicole, conseillère municipale

M. KNOLL Allan, conseiller municipal

Mme LACROIX Simone, conseillère municipale

Mme LANGLET Léone, maire adjoint

Mme LE HUBY Annie, conseillère municipale

M. LEMASSON Claude, maire adjoint

M. LEMOINE Xavier, maire

M. LERENARD Pierre, maire adjoint

M. LOCRAY Alain, conseiller municipal

M. LONGVERT Claude, maire adjoint

M. MALAYEUDE Jean-Philippe, maire adjoint

M. MANGION Franck, maire adjoint

Mme MARTIN Denise, conseillère municipale

Mme MAUMENEE Delphine, conseillère municipale

Mme MEHEUX CLASTRES Monique, conseillère municipale

Mme MIDEY Paulette, conseillère municipale

M. MONLOUIS Félix, maire adjoint

M. MORDRET Roland, conseiller municipal

M. MOREL Marc, maire adjoint

M. MORERE Jean Marc, conseiller municipal

Mme NEUBIG Geneviève, conseillère municipale

Mme NICOL Evelyne, conseillère municipale

Mme NICOT Jocelyne, conseillère municipale

Mme OCTAVE CRIBBLE Blandine, conseillère municipale

Mme OGIER Françoise, conseillère municipale

Mme PAILLIETTE Annick, conseillère municipale

M. PANDRAUD Robert, député

Mme PASQUALI Charlette, conseillère municipale

M. PEGURRI Jean-Pierre, conseiller municipal

M. PELISSIER André, maire adjoint

Mme PELISSIER Josette, conseillère municipale

M. PERRIER François, maire adjoint

M. PERROT Jean, maire adjoint

M. PIGNOL Henri, conseiller municipal

Mme POLONI Françoise, conseillère municipale

M. PORET Guy, conseiller municipal

Mme PRESSI Claudine, maire adjoint

M. RAIN Gilbert, conseiller municipal

M. RAISKY Jean, conseiller municipal

M. RAMADIER Alain, conseiller régional, maire adjoint

M. RAOULT Eric, Vice-Président de l'Assemblée Nationale

M. REITH Jean Jacques, conseiller municipal

Mme RENAULT Jeanne, maire adjoint

Mme REVERDY Monique, conseillère municipale

M. RIGO Serge, conseiller municipal

Mme RIVES Simone, conseillère municipale

Mme ROUDAUT Anne, maire adjoint

Mme SEIGNEUR Nathalie, maire adjoint

M. SIMON Jean François, maire adjoint

Mme STOUVENACKER Josette, conseillère municipale

Mme TALBI Brigitte, maire adjoint

M. TEULET Michel, conseiller général, maire

M. THIEUZARD François, conseiller municipal

M. TILLIET Claude, conseiller municipal

M. TIMBERT Michel, conseiller municipal

M. TOUTOUTE FAUCONNIER Ery, conseiller municipal

Mme VALENTIN Clémence, conseillère municipale

M. VALLEE Serge, maire adjoint

Mme VALLETON Martine, conseillère régionale, maire

Mme VARLET Yvonne, conseillère municipale

M. VAYSSIE Charles, maire adjoint

Mme VENELLE Michèle, conseillère municipale

M. VEYSSIERE André, maire

Mme VEYSSIERE Monique, ancienne conseillère régionale

M. VILAIN Maurice, maire adjoint

Mme VINCENT Georgia, ancienne conseillère régionale, conseillère municipale

M. ZENASNI Mohamed, conseiller municipal

II Etablissements scolaires

Mme ANCELIN, Proviseur du Lycée Victor Hugo, Marseille.

Mme AYRAULT, Conseillère principale d'Education, Collège Quinet, Marseille.

Mme. AZOULAY, Directrice de l'école maternelle A.Dumas, Epinay-sur-Seine

Mme BAILLY, Conseillère principale d'Education, Collège du Vieux Port, Marseille.

M. BENTOUILA, Gestionnaire, Collège du Vieux Port, Marseille.

M. BERNARD, Principal adjoint, Collège du Vieux Port, Marseille.

M. BLONDEAU, Proviseur du Lycée professionnel Turgot, Roubaix.

Mme SADIK, Infirmière.

Mme FALLATEUF, CPE.

Mme PRUSEK, CPE.

Mme MOULIN, Emploi Jeune Accueil.

Mme OWCZARCZAK, Assistante sociale.

Mme ALBRECHT, Assistante sociale.

Mme DIS, Enseignante.

M. VOLLEMAERE, Enseignant.

M. DEQUEKER, Enseignant.

M. BLANGY, Enseignant.

M. CASTANEDA, Enseignant.

M. DESCHACHT, Enseignant.

M. BRAME, Enseignant.

M. GACEM, Chef de travaux

M. COSSART, Ouvrier professionnel.

Mlle EL BERKANI Assia, lycéenne.

Mlle DUJARDIN Elodie, lycéenne.

Mlle PLUQUET Laura, lycéenne.

Mlle MENDES Angéla, lycéenne.

Mlle IGOUSSIMENE Vanessa, lycéenne.

Mlle DEMOUVEAUX Audrey, lycéenne.

Mlle HAMIDI Samira, lycéenne.

M. NACEUR Samir, lycéen.

M. EL AZZANI Jamel, lycéen.

M. CHOUALA Samir, lycéen.

M. ALOUACHE Saïd, lycéen.

M. SAOULI Faycal, lycéen.

M. YEDDOU Djamel, lycéen.

M. BOUBACER Djamel, lycéen.

M. CARPENTIER, Proviseur vie scolaire, Académie de Seine Saint-Denis.

M. COLLEU, Principal du Collège Christine de Pisan, Aulnay-Sous-Bois.

Mme CORTINOVIS, Directrice Rousseau 2, Epinay-Sur-Seine.

M. DELIENNE, Principal du Collège Anne Franck, Roubaix.

M. BOROWIEC, Professeur et coordonnateur REP.

M. BISIAUX, Intendant.

M. MOLIN, Directeur de la Segpa.

Mme HAPPIETTE, CPE.

Mlle SALOME, CPE.

Mlle PACIOCCO, Assistante sociale.

M. BOUKHOUBZA, Assistant d'éducation.

Mme LEJUSTE, Professeur LVT.

Mme ERMENEUX, Directrice Maternelle Rousseau, Epinay-Sur-Seine.

M. ESCOUBEYROU, Conseiller principal d'Education, Lycée Victor Hugo, Marseille.

Mme EWALDE, Assistante scolaire, Collège Quinet, Marseille.

Mme GREGOIRE-GUIGOU, Assistante sociale, Lycée Victor Hugo, Marseille.

Mme GUILLET, Principale du Collège Pierre Mendès France, Tourcoing.

M. LIEGOIS, Principal Adjoint.

M. FRANCOIS, Directeur de la SEGPA.

M. MAREZ, gestionnaire.

Mme HAMOUDI, Conseillère Pédagogique d'Education.

Mlle PARENT, Mme FRANCOIS et M. DAVOINE, assistants sociaux.

MM. ZONGO, TANGHE, LACRAMPE, Mmes REVERTER et DECRU, Représentants professeurs au C.A.

Mme AMELIN, Professeur de Documentation et Représentant au C.A

M. LECOQ, Représentant ATOSS au C.A.

Mme WIKSZAK, Représentant Personnel Administratif.

Mlle De la FUENTE, Représentant professeur de Lettres.

Mme GONCALVES, Représentant professeur de Langues.

M. VERKINDERE, Représentant professeur de SEGPA.

M. VERHOTTE, Représentant professeur de Maths.

M. GROUE, Directeur de l'école Rousseau 1, Epinay-Sur-Seine.

Mme JUSSEAUME, Principal Adjoint, Collège Quinet, Marseille.

M. L'HOTE, Principal du Collège du Vieux Port, Marseille.

M. MERLEAU, Professeur de Mathématiques, Lycée Victor Hugo, Marseille

M. MONERET, Proviseur Adjoint, Lycée Victor Hugo, Marseille.

M. NOWAK, Professeur de lettres, Collège du Vieux Port, Marseille.

M. PELLEGRINI, Principal du Collège Quinet, Marseille.

M. PERACHE, Principal du Collège Jean Jaurès, Montfermeil.

Mme POURPOINT, Principale du Collège P. Picasso, Montfermeil.

Mme SIVABIER, Principale Adjointe.

M. DESHARPES, CPE.

M. LABARUSSIAT, Professeur.

M. MEZDOUR, Surveillant, Mme MILLET, Agent d'entretien.

M. ROMEYER, Principal du Collège Vigo, Epinay-Sur-Seine.

Mme ROMEYER, Directrice de l'école maternelle A. France, Epinay-Sur-Seine.

Mme ROUAULT, Principale du Collège Henri IV, Vaujours.

M. HADJAZI, Professeur.

Mme FONT Y BOSCH, Professeur.

M. BELONY, Gardien.

Mlle GUILLAUME, Surveillante d'externat.

M. PONT RIBEAU, lycéen.

M. SPILLEMAEKER, Médiateur interface.

M. TREJAUD, Conseiller principal d'Education, Collège du Vieux Port, Marseille.

M. TRIGANCE, Directeur de l'école élémentaire A. Dumas, Epinay-Sur-Seine.

M. TRUPHEME, Intendant, Lycée Victor Hugo, Marseille.

M. VANDART, Principal du Collège Ronsart, Tremblay en France.

M. PHILIPPE, Principal Adjoint.

M. SIAUGUES, Professeur de LVT

Mlle LOUVEL, Professeur.

Mme WURTZ, Agent d'accueil.

Mlles DEKTI et SMIDA, élèves et déléguées au conseil d'administration.

Mme TOULLEC, Directrice de l'école élémentaire A. France, Epinay-Sur-Seine.

Mme NORANT, Proviseur du Lycée Jean Jaurès, Argenteuil.

M. DAGOIS, Chef de Travaux.

M. MALEWIEZ, CPE.

M. HORNEBECK René, chef d'établissement

M. SAIGRE Jean Claude, principal.

III Autres

M. ARGIS Frédéric, Directeur du centre éducatif fermé de Beauvais, Oise.

M. BESSOL, Inspecteur Adjoint d'Académie, Oise.

M. BOTTIN Yves, Inspecteur Général de l'Education Nationale.

M. DALCOLLETO, Commissaire principal de police coordonnateur scolaires-jeunes pour le département des Bouches du Rhône.

M. DAUMAS Jean-Louis, Directeur régional de la protection judiciaire de la Jeunesse de Picardie.

M. DE GAUDEMAR, Directeur de la Direction à l'Enseignement Scolaire (DESCO).

M. DUNOYER, Inspecteur d'Académie de Lille.

M. DURAND, Inspecteur d'Académie Adjoint, Académie de Lille.

M. DUVAL Dominique, Lieutenant-colonel adjoint au commandant du groupement de gendarmerie, Oise.

M. EMIN Jean-Claude, Sous-Directeur à l'Evaluation, Direction Evaluation et Prospective.

Monsieur JOLIBOIS Nicolas, Directeur départemental de la sécurité publique, Oise.

M. LABORDE Jacques, Directeur départemental de la protection judiciaire de la jeunesse de l'Oise.

M. LITZELMANN, policier au commissariat d'Epinay-Sur-Seine.

M. MANGOU, Directeur du Centre de Loisirs Jeunes de Montfermeil.

M. MERCAN Jean-Guy, Sous Préfet – Directeur de Cabinet de l'Oise.

M. MERIC, Directeur Départemental de la Sécurité Publique de la Seine Saint-Denis.

M. MILLION, Responsable national du projet CEF.

Mme PAJENELLE, Vice Procureur de la République près le TGI de Beauvais, Oise.

M. PAYET, Inspecteur d'Académie Adjoint de la Seine Saint-Denis.

Mme PERETTI, Directrice de la Direction Evaluation et Prospective.

M. REYNAUD, Prêtre ouvrier – Président fondateur du « contact club ».

M. RINGARD Jean-Charles, Inspecteur d'Académie de la Seine Saint-Denis.

Mme ROMPTEAUX Aline, Directrice des services de milieu ouvert du ressort du tribunal pour enfants de Beauvais, Oise.

M. ROSENCZWEIG, Président du Tribunal pour enfant de Bobigny, Seine Saint-Denis.

Mme ROUSSEAU, Inspectrice de l'Education nationale, Epinay-Sur-Seine

M. SAPPIN Michel, Préfet de Seine Saint-Denis.

M. SIMONNOT Jean-Paul, Procureur de République, Tribunal de Bobigny, Seine Saint-Denis.

Mme STISSI Mireille, Directrice Départementale Adjointe de la Protection Judiciaire de la Jeunesse de la Seine Saint-Denis.

M. TABOUREUX Olivier, Maire adjoint de Beauvais, chargé des affaires scolaires, Oise.

M. TROMEUR Denis, Directeur des Renseignements généraux de la Seine Saint-Denis.

M. TREVE, Inspecteur d'Académie des Bouches du Rhône.

M. GUTIERREZ, Inspecteur d'Académie Adjoint des Bouches du Rhône.

M. POUJOL, Chef de Cabinet de l'inspection académique des Bouches du Rhône.

Mes remerciements vont également à :

AUBOIN Sabine, BAUDOUIN Bernard, BERNARD Francine, BONGARD Laurent, BOURSIN Pierre, CARRAT Robert, CLAVEAU Michèle, ETEVENAUX Jean, EHRET

Agatha, FAURON Frédéric, GAPP Francis, Mme GAPP, Maître GOURION, Mme HUET, HUET Roger, LAMOUREUX Jean Michel, MANNI Fabrice, MEIGNEN Thierry, PEDRA Michel, PEDRA Nicole, PIRAULT Christelle, SINAUD Patrice.

BIBLIOGRAPHIE

I : OUVRAGES, RAPPORTS

CHAPPUIS R. *La solidarité, l'éthique des relations humaines*, Paris, Que sais-je, PUF, 1999

DEBARBIEUX E. *La violence dans la classe*, ESF, Science de l'éducation, 1990

DEBARBIEUX E. *La violence en milieu scolaire, état des lieux*, tome 1, ESF, Actions sociales/confrontations, 1999

DEBARBIEUX E. *Micro violences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges* », 2004

DUMAY J-M. *L'école agressée, réponses à la violence*, BELFOND, 1994

JELEN CH. *La guerre des rues, la violence et « les jeunes »*, PLON , 1999

LECOGNE B. *Les politiques territoriales de prévention et de traitement de la délinquance des mineurs, Promotion Averroès*, ENA, 2000

LORRAIN J-L. *Les violences scolaires*, Que sais-je, PUF, 2001

MUCCHIELLI L. *Violences et insécurité, fantasmes et réalités dans le débat français*, La découverte, 2002

Groupe d'Etude et de Réflexion Interrégional (GERI) : *Criminalité et délinquance apparentes : une approche territoriale*, La documentation française, 2000

Centre de documentation de l'Urbanisme : *Ville et violence. Dossier documentaire et bibliographie*, Ministère de l'Equipement, 2000

PAYET J P. *Collèges de banlieue, ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens-Klincksieck, 1995

LEPOUTRE D. *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997

CHARLOT B., EMIN J. C. (coord) *Violences à l'école, Etat des savoirs*, Armand Colin, 1997

II : LISTE DES ARTICLES

DEBARBIEUX E. Ecole : la violence, ça se maîtrise, in Le Monde des débats, mars 2000

EMIN J-C., GORGEON C. Violences à l'école : premières conclusions de l'appel d'offres de recherche DEP-IHESI, Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, n° 24, 2^{ème} trimestre 1996.

ROMEU CH. Le partenariat Education Nationale-Police en Seine Saint-Denis, in Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, n° 15, 1^{er} trimestre 1994.

IMPERIALI F. Initiatives et expériences : un premier bilan, in Les Cahiers de la sécurité intérieure, n° 15, 1^{er} trimestre 1994.

BALLION R. L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées, in Les Cahiers de la sécurité intérieure, n° 15, 1^{er} trimestre 1994.

LELIEVRE C. Point de vue : sens et violence à l'école, in Les Cahiers de la sécurité intérieure, n° 15, 1^{er} trimestre 1994.

MUCCHIELLI L., La violence comme transgression des normes ou réponse à la stigmatisation, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

DEBARBIEUX E., MONTOYA Y. L'émergence des violences scolaires comme problème social, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

PERETTI-WATTEL P., Enquêtes de déviances auto-reportées et déclarations des auteurs, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

DUBET F., DURU-BELLAT M. Les problèmes sociaux entrent dans l'école, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

BARRERE A. Des violences comme refus de l'autorité et des jugements scolaires, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

DEBARBIEUX E., GARNIER A, MONTOYA Y., TICHIT L. Le plan anti-violence de Claude Allègre : un plan de plus ?, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

BOUVEAU P., ROCHEX J-Y. Un partenariat pouvant renforcer les processus de ségrégation, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

PERROTON J., La médiation envers les familles : le risque de stigmatiser au lieu de rapprocher, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

PAYET J.P. Le rôle irremplaçable des surveillants, in CARRA C., FAGGIANELLI D. Ecole et violences, n° 881, La documentation française, octobre 2002.

YAO K. E. Quelques observations sur la délinquance des mineurs en France, Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique, n°55, Octobre 2002

VEDEL T. Médias et violence, une relation introuvable, les Cahiers de la sécurité intérieure, n°20, 1985

DEBARBIEUX E. Insécurité et violence à l'école, Informations sociales, n°62, 1997

III : SITES INTERNET CONSULTES

www.education.gouv.fr

www.interieur.gouv.fr

www.justice.gouv.fr