

LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

Éric DEBARBIEUX (*)

La violence est un thème que je travaille depuis assez longtemps puisque les premiers travaux que j'ai menés sur le sujet ont été pour un mémoire de CAEI (certificat d'aptitude à l'enfance inadaptée) que j'ai fait à Grenoble en 1981-1982 sous le titre : « Autorité et violence dans l'école française ». C'était un titre tout à fait ronflant et très peu modeste pour un travail de ce type.

Je suis arrivé à l'université en 1991-92 ; j'y ai développé un certain nombre de travaux qui me permettent maintenant de voir à peu près quelle est l'évolution durant ces dix dernières années du phénomène violence. Je vais donc vous entretenir de cela, en précisant d'abord ce que j'entends par violence à l'école.

Le terme violence est un terme générique tellement large que l'on peut tout y enfourner, si bien qu'il finit par ne plus signifier grand-chose. Je ne vais pas faire ici un cours de philosophie sur la définition de la violence, d'abord parce que je n'y crois pas, mais surtout parce que cela n'est pas très utile. Ce qui me semble, c'est qu'il faut d'abord essayer de multiplier les points de vue sur un phénomène qu'on nomme violence et de voir comment ces points de vue s'entrecroisent. C'est pour cela que, m'intéressant à la violence, j'étudie des phénomènes qui peuvent sembler d'ordre, d'intensité extrêmement différents.

On trouve les premières définitions de la violence dans la recherche française dans les travaux d'un historien, Jean-Claude Chesnais, qui, dans son ouvrage de 1981 *L'Histoire de la violence*, ne considérait la violence que dans ces catégories les plus dures : les crimes et les délits. Cette violence-là a tendance à diminuer depuis des siècles en Occident ; c'est tout le processus de pacification, de civilisation des mœurs... C'est un modèle très fort que de dire que la violence au niveau des crimes et des délits diminue globalement, même si l'on sait qu'une inflexion depuis 1994 vient contredire cette courbe, sans que l'on sache s'il s'agit d'une inflexion conjoncturelle ou structurelle.

(*) Professeur des universités à Bordeaux-II.

Qu'appelle-t-on violence ?

Considérer la violence par le seul biais des crimes et des délits pose un certain nombre de problèmes.

Le premier problème posé est que, si l'on dit que la violence à l'école est rare – et elle l'est dans la catégorie des crimes et des délits les plus graves (le meurtre à l'école est une exception) –, cela ne vaut guère la peine d'en parler autant. Considérer les seuls crimes et délits très graves et dire alors que la violence à l'école est rare, c'est dire aussi que, dans l'établissement scolaire, dans la grande presse, dans le public, chez les enseignants comme chez les élèves se développe un fantasme de l'insécurité, et que ce fantasme de l'insécurité exagère largement des faits divers.

Si je fais cette précision, c'est pour montrer qu'il faut se préoccuper de la violence, de toutes les violences, mais ne pas se cacher qu'il y a quelquefois des approches très xénophobes de cette question.

Derrière la violence à l'école, il y a souvent aujourd'hui des explications en termes ethniques : ils sont violents parce qu'ils sont de telle ou telle culture, voire pour certains de telle ou telle race. Je peux vous donner un exemple de cette approche dans un ouvrage qui se veut savant paru récemment dans une collection intitulée « Éducation et formation » aux Presses universitaires de France. Il s'agit d'un rapport officiel de l'Institut de France. Les personnes qui ont dirigé ce rapport et ces auditions sont des personnages assez célèbres ; un de ceux-là par exemple est un ancien premier ministre qui a porté en son temps un képi de légionnaire. On écrit dans cet ouvrage « savant » que, s'il y a de la violence à l'école, c'est parce qu'il y a des enfants algériens : compte tenu de la manière dont s'est déroulée la guerre d'Algérie, la violence scolaire serait la manière trouvée par les enfants pour continuer la guerre d'Algérie... Cette « explication » est écrite en toutes lettres dans cet ouvrage, qui continue dans la même logique : « Nous n'avons pas de problème de violence avec les Portugais et les Espagnols parce que nous n'avons pas été en guerre avec eux. »

Je trouve ce livre particulièrement honteux. Ne négligeons donc pas la capacité extraordinaire que nous avons à manipuler le sensationnel au niveau de la violence à l'école.

Il n'empêche qu'un modèle exclusivement attaché aux délits et aux crimes les plus graves oublie les victimes. Ce n'est d'ailleurs pas parce qu'une victime est rare qu'elle n'a pas d'importance.

Une enquête intéressante du Dr Mario Horenstein de la MGEN a bien montré que c'est dans les établissements où le risque est le moins important pour les enseignants de se faire casser la figure que, lorsque ça se produit, le suivi post-traumatique est le plus difficile à mettre en place : ces enseignants n'ont pas intégré dans leur socialisation professionnelle ce type de risque.

D'autres enquêtes tendent à prouver, en France comme à l'étranger, que, dans certaines situations, dans certains types de classe où l'affrontement physique est ressenti clairement comme pouvant être brutal entre les élèves et leurs enseignants, il y a une capacité à gérer ce type de risque plus importante qu'ailleurs, autant chez les enseignants que chez les élèves d'ailleurs. Je pense par exemple à certaines enquêtes qui ont été menées sur les classes de SEGPA, de SES, etc., classes que je connais bien pour y avoir enseigné pendant plus de dix ans.

L'enjeu des incivilités

Le deuxième problème, quand on ne veut considérer que les crimes et les délits les plus graves pour étudier la violence à l'école, c'est que l'on oublie que ce qui forme souvent la trame du quotidien et la trame des difficultés quotidiennes, ce qui fait le climat de l'établissement scolaire, comme d'ailleurs celui d'un quartier, ce n'est pas forcément la violence la plus éclatante. Le crime très dur peut être quelque chose d'extrêmement exceptionnel. Je pense à un établissement scolaire avec lequel j'ai travaillé en 1992 ou 1993 qui avait vu un élève poignarder un autre élève, gravement, puisque la plèvre du poumon était perforée ; l'élève a été près de trois mois à l'hôpital. Cet établissement n'était pas un établissement où les risques étaient majeurs ; il y avait là un gamin qui avait fondu les plombs et qui à un moment donné est devenu dangereux. C'était un cas particulier dont le traitement n'impliquait pas l'ensemble de la communauté scolaire, mais qui nécessitait qu'on réfléchisse à la manière de récupérer les choses pour que les gamins ne soient pas affolés, que les enseignants n'aient pas peur..., en n'oubliant pas bien entendu, sur le plan même de ce qui c'était passé, qu'il s'agissait d'un fait isolé.

Je travaille avec des établissements où ce type de fait ne s'est jamais produit et où pourtant le climat est tellement dégradé qu'on ne peut plus y travailler et où des explosions de violence très dures peuvent avoir lieu, malgré le travail mené.

Si vous voulez travailler sur la violence en milieu scolaire, vous devez non seulement travailler sur les crimes et les délits, sur les infrac-

tions de cinquième classe ou sur les « victimations » plus difficiles, mais vous devez étudier aussi toutes ces petites choses qui pourrissent la vie d'un établissement, qui peuvent pourrir la vie d'un quartier, ce que les criminologues appellent bien souvent les incivilités.

Le concept d'incivilité est un concept qui nous vient de la criminologie nord-américaine et qui a été popularisé en France par un certain nombre d'auteurs (je pense à Sébastien Rocher). C'est pour moi un concept provisoire qu'il faut dépasser parce qu'il est dangereux dans son usage commun. Le terme d'incivilité a été créé au départ pour étudier une évolution précise de ce qu'est la délinquance et particulièrement la petite délinquance, en France comme ailleurs. Le changement structurel de la délinquance est important ; on est passé d'une délinquance relativement maîtrisée – 80 % des affaires résolues au début des années soixante, avec 500 000 à 600 000 plaintes déposées –, à une situation actuelle où le nombre de plaintes déposées atteint suivant les années 3 millions et demi à 4 millions, avec un taux d'élucidation très faible (80 à 90 % des faits ne sont pas élucidés). Évoquer cela ne revient pas à dire : Que fait la police ? Que fait la justice ? Qu'est-ce que c'est que ce laxisme social ? Il y a techniquement une impossibilité à traiter la masse de ce qui a littéralement explosé, c'est-à-dire la petite délinquance, et la toute petite délinquance même.

La dégradation du climat scolaire

L'aggravation de cette petite délinquance, l'accumulation de ces petits faits de délinquance qui ne sont pas traités, souvent qui ne sont pas traitables, finissent donc par créer un sentiment d'insécurité majeure dans la population, un sentiment d'impunité important chez les petits délinquants, et rendent le lien civil absolument poreux, relâché, avec un repli sur soi des victimes, mais aussi du corps social dans son ensemble. L'ordre public est menacé.

On peut entendre par incivilités des faits qui ne seraient pas pénalisables ; pourtant, la plupart des incivilités sont pénalisables. L'injure par exemple peut être pénalisable. Les incivilités regroupent donc un ensemble de faits qui sont soit non pénalisables soit très difficilement pénalisables, mais qui n'en sont pas moins des manquements à l'ordre public, des manquements à l'ordre commun. Dans une classe, cela pourra caractériser le refus de la totalité des élèves de travailler parce que l'enseignant c'est l'ennemi ; cela pourra signifier l'existence d'un bavardage continu, des mômes qui organisent entre les murs de la

classe des concours de pets... , vous savez, toutes ces choses qui finissent par, quand même, rendre difficile la vie d'un certain nombre de classes, qu'il s'agisse des élèves ou qu'il s'agisse des enseignants ou de l'ensemble de l'établissement. Dans les quartiers, on pourra penser bien sûr à d'autres faits qui exaspèrent à juste titre comme par exemple l'urine dans les escaliers, au bas des portes.

C'est sur cette dégradation du climat scolaire que je travaille essentiellement.

Les incivilités sont un bon concept provisoire, commode, intéressant pour nommer un ensemble de choses, pour montrer à quel point il est important de tenir compte de ces petites choses. Vous connaissez tous la théorie de la vitre cassée, je la rappelle : dans un quartier, vous avez une fenêtre avec une vitre cassée, si vous ne la réparez pas tout de suite, les carreaux de toute la fenêtre seront cassés, puis les carreaux de toutes les vitres de toute la rue. Bien sûr, cela n'a pas d'automatisme, cela n'est pas une théorie scientifique, c'est une métaphore pour essayer de faire comprendre quelque chose qui repose sur des expériences précises. Ces expériences d'origine américaine ne montrent pas qu'il faut traiter tous les petits faits, ne rien laisser passer, être à l'intolérance zéro ; mais qu'il faut avoir une présence forte dans les établissements, dans les quartiers ; cette présence-là est dissuasive. La théorie de la vitre cassée est une théorie qui insiste sur la dissuasion et la prévention beaucoup plus que sur la répression, l'intolérance zéro, contrairement à ce qui a été compris – je pense à certaines choses qu'on a pu voir à New York ou ailleurs.

Parler de micro-victimation

Je n'emploie plus beaucoup aujourd'hui le terme incivilité, je préfère désormais parler de micro-victimation ; c'est un terme qui peut paraître un peu barbare, aussi pourquoi l'employer ? Parce que le terme incivilité a fini par se diffuser dans la société et a été lu comme : ce sont des comportements de barbares, de non-civilisés ; les enseignants ou les éducateurs sont aux « avant-postes » du processus de civilisation des barbares. Il s'agit du combat de personnes parfaitement éduquées contre des personnes parfaitement mal éduquées. À travers ces formules, on oublie que l'incivilité est un processus interactif, que l'incivilité peut être aussi bien du côté des jeunes que du côté des adultes. Il y a un exemple très célèbre d'un comportement incivil d'adulte, qui a

été publié il y a déjà quelques années. Il s'agit de l'observation écrite par un enseignant sur un bulletin scolaire, qui disait d'un élève : « Enfant plus méchant, mais moins malin qu'un singe » ; où est l'incivilité ? Je pourrais citer d'autres exemples tirés de mes enquêtes sur le terrain, comme celui de cette directrice d'école maternelle disant d'une petite fille de trois ans passant devant elle, court vêtue : « Vous avez vu cette petite fille, plus tard elle sera pute comme sa mère » ; où est l'incivilité ?

Ce qui est important, c'est de tenir compte de toutes ces petites agressions ou faits ressentis comme telles ; quelquefois, ces agressions ne sont pas du côté de celui qu'on pense être agresseur ; pensons par exemple à ces mômes qui sont simplement un peu fatigués à la fin de la journée : il est 16 heures, il y a un beau soleil dehors et on ne peut pas ouvrir les fenêtres parce que sinon les fenêtres tombent – c'est une expérience vécue quand j'étais instituteur... C'était dans le midi, je peux vous dire qu'il faisait très chaud entre 16 et 17 heures de l'après-midi... Les gosses faisaient un bruit fou, j'en avais assez, je me sentais agressé... Étaient-ils réellement des agresseurs ?

Si l'on atteint une masse critique de petites agressions, si l'on va trop loin dans les petites ruptures, alors là tout devient ingérable.

Il faut aussi regarder du côté des victimes élèves ; un enfant victime de manière fréquente dans une école ou ailleurs est un enfant qui présente un profil à risque. À titre d'exemple, un enfant qui est victime de manières répétées a quatre fois plus de risques qu'un autre de faire une tentative de suicide. C'est d'ailleurs un point que tous les programmes de prévention anglo-saxons et nord-européens mettent en avant. Il y a vraiment des programmes extrêmement intéressants là-dessus.

Le sentiment d'insécurité des usagers et des professionnels de l'école

Le troisième point étudié au niveau de la violence en milieu scolaire concerne le sentiment d'insécurité des usagers, des professionnels de l'école, parce que tout simplement, contrairement à ce qu'on a longtemps pensé, plus on est pris dans des réseaux de victimation, soit qu'on soit victimé soi-même, soit qu'on connaisse des gens qui sont victimes, y compris de ces toutes petites victimations, plus on a peur effectivement, plus on est dans l'insécurité.

Au niveau de l'école, les choses sont très précises : là où il y a le plus d'insécurité, c'est là aussi où il y a le plus de micro-victimations et là aussi où il y a le plus de crimes et de délits. Je crois que l'une des approches actuelles les plus intéressantes, c'est de se rendre compte que les populations qui ont effectivement le plus besoin de protection, qui souffrent le plus, ne sont pas forcément les populations qui vivent dans les quartiers les plus riches.

Voilà donc les trois dimensions de la violence scolaire sur lesquelles je travaille. Bien sûr, il peut y en avoir d'autres, on pourrait penser aux auto-violences, aux tentatives de suicide, on pourrait penser aux accidents de cours de récréation, qui ne sont pas plus accidentels que les accidents domestiques (cela ne se produit pas n'importe quand, pas sur n'importe qui...).

Quelle évolution de la violence scolaire ?

Quelle évolution de la violence en milieu scolaire depuis le début des années quatre-vingt-dix ?

En 1990, quand la question a commencé à exploser médiatiquement, à partir des manifestations lycéennes, de ces lycéens dans la rue qui réclamaient plus de sécurité dans les lycées, plus de surveillants, des locaux mieux sécurisés, on s'est rendu compte d'une première chose : on ne savait pas grand-chose sur ce phénomène, il n'y avait pas par exemple de comptabilité spécifique des crimes, des délits, des infractions qui pouvaient se produire dans les écoles. À peine savait-on certaines choses sur le racket, et encore...

En 1993, diverses institutions comme la justice et la police ont essayé, en partenariat avec l'Éducation nationale, de commencer à tenir une comptabilité précise des crimes et des délits dans les écoles.

L'Éducation nationale essaye donc de tenir une comptabilité de la violence, pas seulement des faits les plus graves et les plus pénalisables, mais aussi de ce que les gens considèrent comme violences. Des recherches sont en cours sur ces questions.

Une série d'enquêtes ont été menées directement pour l'Éducation nationale entre 1993 et 1995 pour constituer un échantillon.

Dans cette enquête, on interrogeait les acteurs de l'école, les acteurs autour de l'école, sur la réalité de la violence qu'ils subissaient, dans ces trois dimensions : crimes et délits, infractions, dégradations du

cadre de vie et sentiment d'insécurité. On a interrogé en 1994-1995 un échantillon de plus de 14 000 élèves... On a refait ces interrogations en 1998 au moment de la parution d'un plan qu'on a nommé plan Allègre de lutte contre la violence scolaire.

Cette nouvelle évaluation a permis de voir quelle était l'évolution entre 1995 et 1998 dans les établissements sensibles. La première enquête avait porté sur tous les types d'établissements, la seconde n'a porté que sur les établissements sensibles dans des sites qui étaient concernés par le plan violence du ministère de l'Éducation nationale. On a interrogé à peu près 4 000 élèves en plus, et en 1999, donc récemment, on a réinterrogé les mêmes élèves qu'en 1998 de manière à avoir un aperçu de l'évolution de la violence scolaire.

Une montée du sentiment d'insécurité

En principe ce rapport est sous embargo. Mais, comme j'ai rencontré Claude Allègre qui m'a demandé personnellement de le faire connaître, je juge convenable de vous le présenter.

Cette enquête a inclus une enquête de victimation qui comprend des questions sur le climat scolaire, sur l'évaluation que les élèves, les enseignants et les personnels des établissements portent sur la violence. Elle a consisté en plus d'un millier d'entretiens avec des enfants, avec des adultes victimes ou pour certains victimiseurs. On a aussi contribué à mettre en place dans les établissements plusieurs dizaines de groupes de médiation.

Premier élément relevé : entre 1995 et 1998, les violences à l'école ont effectivement, dans les établissements sensibles, très fortement augmenté et très fortement augmenté sur la totalité des dimensions étudiées de la violence. Il faut cependant relativiser les choses ; dans un article intitulé « Pour en finir avec le handicap socio-violent », j'écrivais : « Pauvreté n'égal pas violence [...], même si la pauvreté est violente, inégalité sociale ne veut pas dire que tous les inégaux dans le mauvais sens sont forcément des sauvages. » Il n'empêche, il n'y a pas d'illusions à se faire : les pesanteurs sociales, le poids de l'inégalité sociale sont largement explicatifs de la violence.

L'Éducation nationale, les éducateurs dans les quartiers, la protection judiciaire de la jeunesse ne sont pas responsables d'un certain nombre de dysfonctionnements de notre société ; les professionnels qui travaillent avec les enfants qui vivent dans des milieux fragilisés socio-économiquement prennent eux aussi de plein fouet le problème de l'ex-

clusion, représentant quelquefois les inclus dans un monde de l'exclusion. J'ai travaillé au Brésil cet été pendant trois semaines ; je peux vous dire que le néo-libéralisme brésilien a les effets du libéralisme le plus *soft* français, qui ressemblent énormément, au niveau de la violence scolaire, à ce qu'on peut observer dans certains établissements de France. J'ai vu la même chose dans la banlieue bruxelloise.

Si la violence a fortement augmenté dans certains établissements, je fais le pari qu'elle n'a pas augmenté dans les autres.

On a pu d'abord constater une aggravation considérable du sentiment d'insécurité. En 1995, 24 % des élèves pensaient qu'il y avait une forte violence dans leur collège ; ils sont 41 % en 1998. En 1995, 7 % des enseignants pensaient qu'il y avait une forte agressivité qui était dirigée contre eux, ils sont 49 % en 1998, sept fois plus.

Cette insécurité ne repose pas sur un sentiment d'insécurité mais sur des victimations plus dures, une perception globale du phénomène qui est assez parallèle à celle de la délinquance des mineurs.

Des violences plus souvent perpétrées en groupe

Deux grandes évolutions se reflètent dans les témoignages recueillis.

Première évolution : il y a eu augmentation des violences qu'on pourrait dire anti-scolaires – dégradation des bâtiments, tentative d'incendie, et surtout agression plus fréquente et verbale à l'égard des enseignants dans la classe. Il y a quelques années, quand on travaillait sur le sujet, rares étaient les élèves ou les enseignants qui pensaient que la classe était un lieu de violence. Nous avons dû dernièrement ajouter dans nos traitements statistiques la catégorie « violence dans la classe » qui est maintenant une des violences les plus souvent décrites par les adultes comme par les élèves.

Il s'agit typiquement d'une délinquance collective qu'on pourrait dire d'exclusion.

Quand, dans les années soixante-dix, un gamin pétait les plombs, il y avait ce fameux contrat qui était passé entre son éducateur, la famille et l'enfant : on va le réinsérer par le boulot ; et on n'avait pas trop de difficultés, dans une période de plein-emploi.

Actuellement, on se demande comment lui trouver un stage, comment lui trouver une place quelque part, comment faire pour que ça ne soit pas un décrocheur... C'est complètement différent de ce qui existait auparavant, on est passé d'une relation individuelle à l'enfant qui était en difficulté à un phénomène de délinquance et d'agression plus collectif où il s'agit de groupes – je ne parle pas de bandes –, de groupes de jeunes qui

éventuellement, par sentiment d'appartenance à un monde qui n'est pas celui de l'enseignant, voire du travailleur social, vont quelquefois vers des agressions collectives des bus, des pompiers, des forces de l'ordre.

Décrire cette situation ne veut d'ailleurs pas dire qu'il n'y ait pas parfois de responsabilité de la part aussi bien du chauffeur de bus (on sait par exemple que 30 % des agressions qui ont eu lieu dans les bus à Strasbourg il y a deux ans – c'est la régie des transports elle-même qui le dit – ont été liées à des agressions racistes de la part des chauffeurs de bus) que de la police, voire des enseignants.

Ce phénomène est une tendance lourde qui est beaucoup plus difficile à prendre en compte puisqu'il ne s'agit plus du contrat individuel passé entre un éducateur et un jeune.

Seconde évolution importante : ces violences, qui sont perpétrées en groupe, sont plus dures.

On est en train de travailler ce phénomène dans Paris avec une équipe qui analyse le fait suivant : un élève qui est racketté, un élève qui est agressé, l'est plus souvent que par le passé par une dizaine d'autres élèves ; du coup, la victimisation est beaucoup plus forte ; on ose beaucoup plus faire les choses en groupe. Par exemple, 24 % des élèves rackettés que nous avons interrogés en 1995 disaient que le racket était très dur, très fort ; ils sont 41 % en 1998. Il y a une différence d'intensité de la victimation, un certain nombre de faits divers vont d'ailleurs dans ce sens-là. Les quelques cas très lourds qu'il y a eu l'année dernière étaient liés à ces types de comportements ; ils ont tendance à devenir un peu plus fréquents.

Ainsi, le petit massacreur, la mêlée, la mêlée pointée, le bonnet..., tout ça c'est un petit peu le même type de pratiques, c'est-à-dire un gosse par exemple à qui on enfonce un bonnet sur la tête et une dizaine de gosses autour qui frappent sur le bonnet ; la mêlée pointée c'est la même chose, mais avec des crans d'arrêt. Ce sont des faits qui existent. Je ne dis pas que c'est la loi de la jungle partout, non, simplement c'est une tendance qui est inquiétante parce que cela multiplie les agressions contre les victimes. Il n'y a pas plus dans nos enquêtes de victimations, pas plus de victimes en 1998 et en 1999 qu'en 1993 et 1994 ; dans les établissements scolaires, ce sont toujours entre 7 et 10 % des élèves qui sont victimes ; mais ils sont victimes de manière répétée.

Le sentiment d'insécurité peut naître bien sûr d'une agression exceptionnelle et, si elle est très dure, cela peut entraîner un sentiment d'insé-

curité avec un stress, un traumatisme extrêmement durable ; mais il naît aussi et surtout – toute la prévention je crois doit se baser là-dessus – de la répétitivité de la victimation. C’est la multivictimation qui entraîne le sentiment d’insécurité et parfois les traumatismes les plus graves chez les victimes. Les victimes ne sont pas plus nombreuses statistiquement, mais sont plus souvent plus fortement victimisées qu’avant.

La violence est donc collective, groupale, moins structurée que la violence en bande, difficile à traiter, et témoigne d’une délinquance d’opposition collective.

Soyons raisonnablement pessimiste, puisque l’évolution est quand même très négative. L’évaluation a montré que les effets du plan, pour dire les choses très simplement, ont été une stabilisation relative entre 1998 et 1999 dans les établissements, malgré des ajouts de personnels en particulier au niveau des assistantes sociales, des infirmières mais aussi des emplois jeunes...

Un exemple parmi d’autres

Je voudrais évoquer avec vous ce qui est arrivé dans un établissement. Il s’agit d’un établissement scolaire où s’est produit un fait dur, un gosse agressé (il s’agissait de la mêlée pointée) par une dizaine d’autres élèves. Ces élèves faisaient à peu près partie de la même classe. Une plainte a été déposée. Ces élèves sont actuellement – il faut que je vérifie, je ne sais pas où cela en est exactement – pénalisés par une double peine : ils ont été renvoyés de l’école et poursuivis pénalement, ce qui bien entendu pour le quartier ne va pas résoudre les difficultés.

L’enfant victime, quant à lui, a passé un mois et demi ou deux mois à l’hôpital ; il est marqué à vie.

La pénalisation ne me gêne pas, au contraire, j’estimerai grave qu’il n’y ait pas pénalisation ; on a d’ailleurs vu des choses à ce niveau-là qui étaient à la limite du honteux : on agresse avec des crans d’arrêt ; la mère porte plainte ; il y a des pressions de la part du chef d’établissement pour qu’elle ne le fasse pas. C’est, je l’espère, un fait isolé. Je pense que les chefs d’établissement sont actuellement de plus en plus conscients de la situation, mais des épisodes scandaleux, cela existe encore.

Dans l’établissement que j’évoque, on peut se dire voilà la chose telle quelle est, se dire qu’il y a là une opposition de groupe par rapport à l’élève tout à fait significative. Si l’on fouille un peu, on découvre que les dix agresseurs sont tous maghrébins, l’enfant, lui, est blanc. Voilà les faits tels qu’ils sont, apparemment. On pourrait dire qu’il y a là

construction d'une opposition ethnique en termes eux/nous, qui est terrifiante, et elle l'est parfois – il y a effectivement en France actuellement autour de la violence à l'école une évolution dangereuse vers l'ethnisation.

L'ethnisation, comme je le dis, est un processus social, c'est une construction, ça n'est pas un état. Prenons l'exemple justement des Maghrébins. Les Maghrébins ça n'existe pas, c'est une construction intellectuelle. Les parents de nos élèves dits maghrébins, quand ils sont arrivés en France, étaient pour la plupart français – n'oublions pas que la première grande population maghrébine ce sont les harkis. Arrivés en France dans l'industrie et le bâtiment où les besoins étaient énormes, les immigrés ne se décrivaient pas comme maghrébins, mais comme algériens, tunisiens, marocains... Le Maghreb, c'est un rêve, un rêve politique, le rêve de l'État pan-arabe ; sauf qu'on va le ressortir au moment de la Coupe du monde avec les blacks-blancs-beurs, curieuse conception du drapeau tricolore où la dernière couleur n'est pas une couleur d'ailleurs...

Au terme beur va se substituer le terme maghrébin ; on va désigner les enfants, souvent de deuxième ou de troisième génération, généralement non nés au Maghreb, par une localisation qui n'est pas la leur.

Les établissements scolaires ont une responsabilité dans ces questions, notamment dans la composition des classes.

Je ne jette pas la pierre aux enseignants, cessons de leur taper dessus ; ils n'ont certainement pas toute la responsabilité à assumer, loin de là ; au contraire, ils résistent comme ils le peuvent et c'est extrêmement dur d'être enfermé dans la classe avec 25 enfants ne serait-ce qu'une heure ; j'ai été instituteur, je le sais.

Pour gérer l'hétérogénéité de la population, pour garder quelques enfants des classes moyennes dans l'établissement et ne pas les faire fuir, l'établissement organise, avec la complicité des enseignants, des autorités locales et des responsables des associations de parents d'élèves, des classes à spécialité : la classe européenne bien sûr, pour les Européens, la classe musicale, les options langues anciennes en 6^e..., toutes classes réservées à ceux qui sont initiés aux arcanes du fonctionnement du système éducatif français.

Jean-Paul Payet a bien décrit dans ses travaux sur le collège à quel point, dans certains établissements de banlieue, existent des spécialisations : filles blanches, garçons bronzés dans des classes séparées où les deux populations ne se rencontrent jamais.

Dans l'établissement scolaire que j'évoque, quand nous avons fait notre enquête, nous nous sommes rendu compte à quel point les tensions étaient énormes sur ce plan-là ; les jeunes nous disaient en avoir ras le bol de cette répartition, ils demandaient à être mélangés, à ne pas être séparés... J'ai connu un établissement du centre de la France où les gosses disaient : de toute manière, ici, ce n'est pas difficile, il y a la classe des Turcs et il y a la classe des notaires... Ce sont des choses qui existent et qui vont souvent très loin dans la discrimination...

J'insiste là-dessus car, dans l'établissement dont je vous parle, les enfants qui s'en sont pris au petit gamin ont eu cette double justification : écoutez, on a cassé la figure à un « boche » (c'est-à-dire à quelqu'un qui était de la classe allemand) ; c'était la figure d'opposition de classe par rapport au bourgeois... Mais aussi – et c'était plus curieux, la directrice de l'établissement étant tout à fait persuadée qu'il fallait lutter contre le racisme –, les gosses ont dit : nous, ici, on nous répète sans cesse, avec des exemples exclusivement tirés de la Seconde Guerre mondiale, qu'il faut être antiraciste ; les seuls avec lesquels on n'a pas le droit d'être raciste, ce sont les juifs ; on nous dit qu'il ne faut pas être antisémite, donc c'est normal qu'on casse la gueule aux nazis...

L'histoire racontée ici est authentique, on voit se monter quelque chose qui est fabriqué, qui finit par être fabriqué, par être généré par les institutions...

La mobilisation interne des équipes

Derrière cet exemple, la mobilisation des équipes, qui est une chose essentielle et qui entraîne ce qu'on appelle un effet établissement ; une mobilisation qui est largement absente.

Nous venons de voir un établissement qui n'avait peut-être pas tout faux mais qui avait largement faux sur un certain nombre de points.

Ce qui m'apparaît essentiel pour comprendre les différences de performances entre établissements, c'est la mobilisation interne des personnels. Jusqu'à présent, j'ai travaillé avec environ 160 établissements, l'échantillon obtenu est d'environ 25 000 élèves ; j'ai interrogé plus d'un millier d'adultes... On commence à pouvoir vraiment voir les différents types de fonctionnements... 75 % des établissements ont des résultats prévisibles compte tenu de la sociologie de leurs élèves : plus la population est en difficulté sociale, en particulier sur le plan économique, notamment un fort taux de chômage, plus les difficultés sont fortes sur tous les plans.

Il n'empêche que 25 % des établissements n'ont pas des résultats conformes à l'attente sociologique, ce qui prouve bien que le chômage par exemple n'est pas en lui-même facteur de violence. On peut très bien être chômeur sans être violent, on peut très bien être une famille monoparentale et savoir élever ses enfants. Qu'est-ce que c'est que cette idée selon laquelle la femme serait incapable d'élever toute seule un enfant ?

25 % des établissements qui ne sont pas là où on les attend, à peu près 12,5 % qui vont moins bien que prévu et 12,5 % qui vont mieux que prévu.

La première grande caractéristique des établissements qui vont mieux que d'autres, c'est que ce sont des établissements qui ont une équipe de personnels fonctionnant collectivement.

Il n'y a pas de spécialiste possible pour traiter les incivilités. Penser qu'un chef d'établissement, penser qu'un CPE puisse réguler tous ces petits conflits et gérer seul les micro-pénalités, la micro-prévention en réponse à la micro-victimation ; penser que les tâches éducatives doivent être abandonnées à certains spécialistes et que les enseignants doivent les refuser, c'est faire l'inverse de ce qu'il faut faire ; et malheureusement la socialisation professionnelle de nos enseignants n'a pas encore suffisamment bougé pour qu'un grand nombre de ceux-ci acceptent ces tâches éducatives.

Regardez comment la réforme Meirieu a été enterrée, regardez comment les quelques heures dites de vie de classe sont gérées... La tâche de transmission des connaissances est noble, elle est belle, les enseignants ont raison de la protéger bien sûr ; mais penser qu'elle est unique, c'est effectivement laisser se développer l'incivilité.

Un exemple. Il s'agit d'un établissement vraiment très difficile, classé comme sensible, avec une population en très grande difficulté dans un lieu lui-même en difficulté. Dans cet établissement, le chef d'établissement attend la retraite ; il a pris un poste sensible parce que cela fait des points, un petit salaire en plus, mais il se planque dans son bureau. Son adjointe n'a pas de raisons d'être plus royaliste que le roi, donc elle fait la même chose. Le CPE essaye de faire front, y arrive plus ou moins, mais on assiste néanmoins à des choses très étonnantes : le gosse qui s'agite trop, il a comme peine une semaine assis sur un banc devant le bureau du CPE... Celui-ci n'est pas plus convaincu que vous de la capacité préventive de la sanction, mais il ne sait plus quoi faire.

En dehors de l'établissement, les enseignantes se font systématiquement injurier à 16 heures par un groupe d'une dizaine de gamins ; c'est

vraiment le répertoire le plus complet; dans les couloirs et dans les escaliers, quand il y a une bagarre, aucun enseignant ne réagit, c'est au chef d'établissement de le faire...

Quand ces enseignants vont se plaindre au chef d'établissement, il leur répond qu'ils n'ont pas d'autorité – on en est encore, dans notre socialisation professionnelle, à cette représentation de l'autorité qui a tendance à la sexualiser... L'autorité c'est en avoir ou pas, donc, bien sûr, les femmes n'en ont pas...

Pour remédier aux injures à la sortie de l'établissement, une solution technique parfaite a été mise en œuvre... Les enseignantes ne se font plus injurier à 16 heures, elles sortent à 16h15, 15 minutes plus tard. L'ennui, c'est que le sentiment d'insécurité a augmenté pour les élèves... Le quart d'heure d'attente du ramassage scolaire, entre 16 heures et 16h15, est devenu un haut lieu du racket et du racket le plus dur; cela risque de se terminer dans un fait divers qui aura la une de la presse sur les enfants sauvages.

Les paliers de réussite

Je dis souvent : attention, il ne sert à rien de faire appel au partenariat, de penser que les autres à l'extérieur vont pouvoir résoudre nos problèmes, si, à l'intérieur, on n'a pas effectivement d'abord fait un travail éducatif.

Dans les enquêtes, on a plusieurs paliers de réussite :

- Le premier palier, c'est une équipe solide, une équipe régulée. Bien sûr, ce n'est pas pour cela qu'il n'y a pas des choses dures, qu'il ne va pas se produire un fait qui va tout mettre en cause et qui va faire la une de la presse; mais c'est comme cela que la gestion de ce type de faits peut se faire.

- Deuxième palier de réussite, celui des établissements qui savent fonctionner en interne et qui savent du coup comment utiliser le partenariat, où chacun effectivement est à sa place. Le partenariat peut être un partenariat fort, avec la police par exemple, sur des tâches qui ne sont pas forcément de répression, mais aussi avec toutes les institutions dont certains d'entre vous font partie.

- Troisième palier de réussite, celui des établissements qui réussissent à travailler avec les habitants eux-mêmes; mais ici, on est dans une tradition peu présente en France contrairement à d'autres pays.

Je mène actuellement une enquête avec différents pays en Europe et ailleurs. La seule comparaison entre les résultats de la France et ceux de

la Grande-Bretagne est très instructive concernant les questions de représentation des victimes et la perception du sentiment d'insécurité.

Je travaille sur des échantillons comparables entre ces deux pays ; il s'agit d'établissements, en Grande-Bretagne, qui font partie du 1 % des établissements les plus défavorisés de Grande-Bretagne.

On peut voir dans les résultats des enquêtes que les élèves victimes en Grande-Bretagne ont un sentiment d'insécurité beaucoup moins développé qu'en France et que les victimes françaises sont plus souvent multi-victimisées, c'est-à-dire qu'elles sont souvent agressées cinq, six, sept fois, alors qu'en Grande-Bretagne, c'est une fois ou deux fois ; parce que les campagnes nationales et locales ont porté, ont eu une efficacité réelle sur le fait que les victimes savent nommer la victimation.

On peut voir également que ceux qui ne sont pas victimes en France sont quand même moins satisfaits du fonctionnement de l'établissement que ceux qui ne sont pas victimes en Grande-Bretagne, tout simplement parce que le climat scolaire, le sentiment d'appartenance à l'école est extrêmement différent entre les deux pays. Cela se traduit par exemple dans le rapport aux enseignants.

Voici ce que nous disent les élèves des relations qu'ils ont avec les professeurs : 17,9 % des élèves en Grande-Bretagne nous disent que les relations avec leurs professeurs sont mauvaises, contre 46,1 % en France sur cet échantillon d'établissements sensibles ; ce qui montre bien qu'il y a problème dans la manière dont on veut transmettre le savoir scolaire aux enfants des classes populaires.

L'évaluation des politiques menées

Dans l'évaluation faite du plan Allègre, ce qui ressort, c'est justement l'augmentation très forte du sentiment d'opposition que les élèves ont vis-à-vis des professeurs ; c'est une vraie crise, très forte, qui remet beaucoup de choses en question.

Actuellement, on écoute beaucoup plus volontiers le discours sur « la puissance des savoirs », « la forteresse assiégée » ; cela ne fait que précipiter ce sentiment d'opposition, cela ne conduit qu'à souhaiter encore plus de repli sur soi, qu'à penser qu'on traitera tout par la répression, par la fermeture, par le refus d'ailleurs quelquefois du partenariat ; ces logiques, ces démarches, vont pour moi dans le très mauvais sens.

Ce qui est intéressant aussi, c'est le rapport à la punition scolaire qui ressort des enquêtes comparatives. Il s'agit d'élèves du même âge :

30 % des élèves en Grande-Bretagne pensent que les punitions qu'on leur donne sont justes, contre 15 % en France; de tels chiffres ne veulent pas dire que c'est merveilleux pour la Grande-Bretagne, mais ils montrent que la justice scolaire en France, la micro-pénalité appliquée aux micro-victimations, n'est pas comprise par un nombre important d'élèves. Elle n'est pas ressentie comme s'appliquant de manière juste et équitable; elle est souvent le fait du prince. Cela va de pair avec le refus collectif de réfléchir sur la sanction, sur la punition. On n'a pas actuellement de règlement national des punitions. Plus personne ne sait ce qui est permis et ce qui est interdit. Dans mon enquête, 15 % des enseignants donnent encore, d'après eux-mêmes et d'après leurs élèves d'ailleurs, des devoirs collectifs. Un devoir collectif, c'est contre les principes fondamentaux du droit qui indiquent que nul ne peut être puni pour une faute qu'il n'a pas commise.

Dire cette vérité, cela ne signifie pas condamner ces enseignants qui passent leur temps à punir, c'est dire qu'il y a besoin de règles nationales claires pour éviter des situations de négociations permanentes et que les enseignants ne se retrouvent dans des situations d'explications, d'oppositions telles que, si elles ne sont pas gérées collectivement, progressivement c'est la faille qui s'élargit et le lieu de la classe qui risque de devenir un lieu beaucoup plus difficile à gérer.

Dernier élément concernant l'évaluation des plans de lutte contre la violence scolaire, il y a une stabilisation moyenne des violences qui cache de fortes disparités.

Nous avons évalué les effets du plan Allègre sur un certain nombre de sites à Marseille avec cinq établissements des quartiers nord de Marseille, en Seine-Saint-Denis, dans le Val-d'Oise et dans le nord de la France, plus un échantillon témoin dans Paris *intra-muros*.

La stabilisation moyenne cache une diminution de la violence sur Marseille par exemple, une diminution moins forte mais une diminution quand même sur le nord de la France, évidemment pas dans tous les établissements (les établissements ont, pour une raison ou pour une autre, mieux ou moins bien marché, mais enfin la tendance y est à la baisse...). Par contre, il y a une augmentation forte sur la banlieue parisienne.

Mon explication serait la suivante : outre les effets liés aux établissements eux-mêmes, à la politique qui est suivie, aux effets de politiques locales, je pense par exemple sur Marseille au travail remarquable que fait l'unité de prévention urbaine de la police nationale. Par ailleurs, à

Marseille, on arrive en fin de carrière ou en milieu de carrière, on y reste... S'il y avait un effet soleil, ce serait celui-là, et non que la misère est plus supportable au soleil... Il y a au contraire dans la région parisienne un *turn-over* très important des personnels qui génère une instabilité chronique des équipes enseignantes.

Dans le Nord, les mutations des personnels sont également moins importantes que sur l'académie de Créteil, contrairement à ce que l'on pourrait penser.

Comment voulez-vous créer une culture d'établissement, comment voulez-vous résister à l'environnement si les seuls à connaître les tours et les détours, les interdits et les permis d'un établissement sont les élèves ? si les adultes les plus anciens dans un établissement sont – et j'exagère à peine – les emplois jeunes ?...

Il y a là un vrai problème de gestion qui nécessite effectivement un courage énorme de la part des politiques publiques, mais aussi des syndicats. Cela souligne l'importance de l'éthique, de la culture de l'établissement pour faire face aux différents phénomènes de violence scolaire.

Éric DEBARBIEUX