

Bistrot pédagogique

du jeudi 20 mai 2010

VIOLENCE À L'ÉCOLE

La faute au quartier ?

Benjamin Moignard

Maître de conférences en sociologie à l'Université Paris-Est-Créteil

Membre de l'Observatoire international de la violence à l'École

Note : afin de garder l'aspect vivant de cette intervention, nous en avons conservé le style « parlé ». (R. Nakas et S. Sapin)

La violence à l'École fait figure de « nouveau problème social » depuis le milieu des années 1990.

L'idée d'une contagion de l'École par la rue, en particulier dans un certain nombre de collèges et de lycées de quartiers populaires, s'est très nettement imposée dans le discours public, relayée par un certain nombre de professionnels de l'École.

Cette intervention vise à rendre compte des apports de la recherche sur la nature et l'évolution de la violence à l'École, en France et ailleurs, tout en interrogeant la manière avec laquelle les établissements scolaires se confrontent à leur environnement sur cette question.

Une idée très ancrée en France, plus que dans d'autres pays, est celle qui avance que la violence dans l'École est très liée à l'intrusion de violences extérieures.

Il y a évidemment des éléments qui sont liés à l'environnement immédiat de l'École – aux transforma-

tions sociales, économiques, etc. – et qui agissent sur elle. Mais il faut également considérer la manière avec laquelle l'École et son mode d'organisation peuvent participer à développer certaines formes de violence.

Lorsque l'on a dit ça, on n'a pas dit de quelle violence on parle. En effet, une des difficultés sur le thème de la violence à l'École – qui est devenu un thème porteur médiatiquement et politiquement depuis le milieu des années 1990 –, c'est de bien cerner ce dont on parle.

C'est plus précisément devenu un thème porteur en 1993 (ce qui ne veut pas dire qu'avant, il n'y avait pas d'enjeu autour de cette question), date des manifestations lycéennes. Cette année-là, les lycéens sont dans la rue. D'abord ceux du 93, puis dans tout le reste de la France. Ils demandent plus de moyens pour les lycées, plus de sécurité dans les établissements. C'est la première fois en France qu'il y a une manifestation juvénile sur ce type de revendications, dans son ampleur notamment. C'est concomitant à la tombée d'un tabou dans le milieu des enseignants : « Ce n'est pas parce que je reconnais que j'ai des difficultés, y

compris en termes de violence, que je suis un mauvais enseignant. » Autrement dit, avant les années 1990, pour les enseignants, reconnaître qu'ils pouvaient être confrontés à des problèmes de violence dans leurs classes était quelque part reconnaître le fait qu'ils étaient de mauvais enseignants. Il y avait une construction de l'image du métier très forte sur la capacité à tenir la classe, à tenir le groupe, voire, à l'échelle de l'établissement, à tenir l'établissement. On observe ici une vraie transformation dans la manière d'appréhender la problématique de la violence.

« Avant les années 1990, pour les enseignants, reconnaître qu'ils pouvaient être confrontés à des problèmes de violence dans leurs classes était quelque part reconnaître le fait qu'ils étaient de mauvais enseignants. »

Finalement, à partir du milieu des années 1990, on voit apparaître la possibilité, pour les enseignants, de parler de la violence. C'est là que l'on voit aussi se mettre en place les « plans antiviolence » par les gouvernements successifs.

Il y en a eu neuf, entre 1993 et aujourd'hui.

Le premier a été proposé après les manifestations de 1993, et la levée de ce tabou pour les enseignants. C'est un sujet qui est finalement relativement récent, dans la forme avec laquelle il est traité, et l'intérêt qu'il suscite à la fois chez les personnels enseignants et dans la sphère politique et médiatique. C'est un sujet qui est d'autant plus compliqué qu'on peut très vite glisser sur des représentations qui pourraient être seulement médiatiques et politiques, et pas forcément scientifiques.

Il y a plusieurs écueils à éviter lorsqu'on parle de la violence à l'École.

Le premier serait d'en parler uniquement sur des faits spectaculaires, de dire que la violence à l'École, c'est des professeurs qui se font poignarder, des

intrusions dans les établissements scolaires, etc. Faits qui existent, mais qui ne suffisent pas à représenter ce qu'est la violence du point de vue de l'Observatoire international de la violence à l'École que je représente ce soir. Celui-ci est né en 1995 de l'Observatoire européen, dirigé par Éric Debarbieux. Il a mis en place des enquêtes sur cette question.

Le premier écueil, c'est *Bowling for Columbine* ! Très souvent, dans la manière avec laquelle on parle de la violence à l'École, on va s'intéresser à ces faits spectaculaires. On pourrait reprendre toutes les rentrées scolaires depuis une quinzaine d'années : systématiquement, on trouve une résonance médiatique très forte autour d'un problème réel qui s'est posé dans un établissement scolaire, et qui vient illustrer ce qu'est la violence à l'École.

« C'est un sujet qui est d'autant plus compliqué qu'on peut très vite glisser sur des représentations qui pourraient être seulement médiatiques et politiques, et pas forcément scientifiques. »

Le deuxième écueil à éviter, c'est l'extrême inverse. Dans la communauté scientifique, il y a un vrai débat là-dessus. Peut-on considérer que la violence à l'École est un objet scientifique, ou pas ? Est-ce simplement parce que l'on parle de la violence à l'École qu'elle existe ? Dans cette dernière interrogation, une position serait de dire que, finalement, la violence a toujours existé. Ce ne serait que la conséquence de faits de discrimination, de ségrégation, de stigmatisation, etc., beaucoup plus larges. Dans ce cas, on ne pourrait parler que de la violence en général, pas de la violence à l'École. Cette approche est renforcée par un courant, assez « Bourdieusien », qui prétend que la violence à l'École est la construction de professeurs petit-bourgeois qui ne savent plus tenir leurs élèves. Dans cet écueil, il y a minimisation de la violence à l'École.

Il existe une petite filiation avec l'entrée qui consiste à dire que, malgré tout, on peut considérer la violence non pas avec des faits spectaculaires, ne pas dire non plus que ça n'existe pas, mais pouvoir dire ce que c'est précisément. Pour ce faire, on va utiliser le Code pénal, et considérer qu'on ne peut répertorier ce qui est violent que dans ce qui est pénalement répréhensible. C'est la position ancienne de l'Éducation nationale, dans la manière avec laquelle elle a mis, dès 1998, un mode de comptabilité des actes dits « violents ».

Ici, le Code pénal serait un outil pour objectiver la violence. Or, évidemment, il n'est pas objectif, puisque c'est une construction sociale. Sur ce thème, il y a un empilement de mesures qui font que l'on compte, depuis 1998, quatre-vingt-douze projets de décrets ou de circulaires autour de la violence à l'École.

Ce qui va nous intéresser sur la violence à l'École, c'est que l'on va prendre à la fois en compte les faits spectaculaires – parce qu'ils existent –, les faits qui sont pénalement répréhensibles, mais on va prendre aussi en compte ce que l'on va appeler les « micro-violences ». Par un effet de répétition et d'accumulation, celles-ci vont être perçues comme des violences. Par exemple, des lancers répétés de gommes peuvent être considérés par certains enseignants comme une atteinte à leur autorité. On est là sur un registre de la perception, dans lequel on considère la manière avec laquelle les acteurs ressentent les choses aussi importante que des faits avérés. Il s'agit là de petites violences, qui sont dans le quotidien, qui usent, qui minent ce que l'on appelle le climat scolaire. C'est un élément central de l'approche que l'on a de la violence à l'École.

« Sur ce thème, il y a un empilement de mesures qui font que l'on compte, depuis 1998, quatre-vingt-douze projets de décrets ou de circulaires autour de la violence à l'École. »

La violence renvoie aussi à la manière avec laquelle l'École – l'établissement – se vit au travers de son climat, c'est-à-dire la relation entre les enseignants, entre les élèves et les enseignants, entre les élèves, la manière avec laquelle les élèves perçoivent qu'ils apprennent ou pas, etc. On va mesurer tous ces éléments pour considérer cette question de la violence à l'École. On est dans une approche qui renvoie à la fois aux faits pénalement répréhensibles (agressions, rackets, etc.), mais également à tous les faits qui font le climat scolaire.

Se pose alors la question du chiffre noir de la violence à l'École, autrement dit comment mesurer quelque chose qui est interdit, qui est mal perçu ?

Il existe toute une méthodologie née de travaux quantitatifs, de statistiques, que l'on a appelés des « enquêtes de victimation ». On ne s'intéresse pas à ceux qui commettent des délits, parce que l'on ne sait jamais si on mesure dans ces cas-là les activités réelles, des actes de délinquance ou l'activité des services de Police, par exemple. L'enjeu est de réussir à mesurer ces chiffres noirs. Au lieu de se focaliser sur ceux qui vont commettre, on s'intéresse à ceux qui subissent, et qui peuvent éventuellement aussi commettre.

Concrètement, on interroge les professeurs et les élèves. Depuis 1993, on a interrogé près de 70.000 élèves (1993, 1996, 1999, 2003, 2006) sur les faits pénalement répréhensibles. Précisons que ces enquêtes de victimation ne sont pas les seuls moyens. Il s'agit d'un des outils qui peuvent permettre de comprendre et de mesurer cette violence. Les tendances dont je vais vous parler sont issues de ces enquêtes.

L'Éducation nationale a tenté de mesurer elle-même la violence à l'École. Le logiciel SIGNA, mis en place en 1996 dans les collèges, puis à tous les niveaux, remplacé par le logiciel Civis, devait être utilisé par les chefs d'établissement pour signaler tous les faits de violence. Évidemment, parfois, d'un établissement à un autre, la manière de considérer un fait comme une violence peut différer, tout comme la manière de juger ou non pertinente sa déclaration à la

hiérarchie. Pour souvenir, en août 2006, l'hebdomadaire *Le Point* a réalisé son meilleur tirage des dernières années sur les [450 établissements du second degré public les plus violents de France](#). Les journalistes avaient réussi à se procurer les données de SIGNA, car juridiquement ceux-ci pouvaient être rendus publics. Or, il s'agissait d'établissements dans lesquels nous avons fait plusieurs fois passer des enquêtes de victimation. Celles-ci avaient révélé que ces établissements apparaissaient comme « moyens », voire pas tant en difficulté que ça...

Devant le lever de boucliers des syndicats, le logiciel CIVIS a été mis en place. Seul un échantillon d'établissements représentatifs doit déclarer les faits de violence. Il permet de diminuer le risque de classements, car tous les établissements ne le renseignent pas. Il s'agit des données administratives qui sont disponibles.

Elles montrent qu'il y a une relative stabilité de la violence à l'École depuis qu'on la mesure (années 1990). Les enquêtes de victimation que l'on a fait passer sur le niveau collège et sur le niveau lycée entre 1995 et 2006 (date des derniers chiffres que l'on a à notre disposition) montrent également une stabilité générale. En dix ans, il n'y a donc pas de flambée de la violence (malgré les huit plans antiviolence qui ont été mis en place pour contenir cette prétendue montée).

« Il y a une relative stabilité de la violence à l'École depuis qu'on la mesure (années 1990). »

D'une manière générale, il y a, dans les écoles primaires, un plébiscite pour les adultes de l'établissement, par rapport à la relation aux enseignants, par rapport à la relation à d'autres personnels. Par contre, la situation est plus compliquée au collège.

La stabilité de la violence à l'École masque un creusement très fort des inégalités entre les établissements. Plus concrètement, si l'on prend la variable

« ZEP » et la variable « établissement sensible », on constate un creusement des inégalités entre 1995 et 2006. Ainsi, les établissements dits « ordinaires » ont un climat scolaire qui s'est amélioré, et les établissements classés « ZEP » ou « sensibles » ont, dans leur ensemble, une dégradation forte de leur climat, et des faits de violence plus avérés. En 2006, parmi les jeunes qui déclarent « se battre dans les établissements souvent ou très souvent », 6 % sont scolarisés dans des établissements non classés. Ils sont 12 % dans les établissements ZEP. 11 % des élèves se plaignant de menaces sont issus d'établissements non classés ; ils sont 19,5 % dans les établissements ZEP. 15 % des élèves qui affirment avoir une perception de violence viennent d'établissements non classés, contre 34 % en ZEP, et 37,5 % dans les établissements sensibles. Les élèves qui se disent victimes de rackets sont 5 % dans les établissements non classés, 7,6 % dans les établissements ZEP, et 8,7 % dans les établissements sensibles. On pourrait multiplier les exemples.

« La stabilité de la violence à l'École masque un creusement très fort des inégalités entre les établissements. Plus concrètement, si l'on prend la variable « ZEP » et la variable « établissement sensible », on constate un creusement des inégalités entre 1995 et 2006 [...] sur la victimation, mais également sur la relation aux enseignants. »

Il y a donc un creusement fort sur la victimation, mais également sur la relation aux enseignants. Depuis une dizaine d'années, on voit clairement, dans le climat scolaire, la variable de la relation aux enseignants se dégrader. En 1995, les élèves qui disaient avoir de mauvaises relations avec les enseignants étaient 17 % dans les établissements non classés. En 2006, ils sont

18 %. C'est donc très stable, y compris dans les années intermédiaires. En ZEP, on est passé de 21 % des élèves à 28 %. Dans les établissements sensibles, on est passé de 25 % à 32 %. Il y a donc bien un creusement des inégalités. Aujourd'hui, on considère qu'il y a moins de 10 % des établissements qui peuvent concentrer près de 60 % des faits graves répertoriés. Il y a un mouvement de ghettoïsation de certains établissements qui s'accroît au fur et à mesure des années.

« Aujourd'hui, on considère qu'il y a moins de 10 % des établissements qui peuvent concentrer près de 60 % des faits graves répertoriés. »

Finalement, même si sur le global il y a une stabilité – voire même une légère amélioration –, dans le détail, il y a un creusement des inégalités. Du coup, ces résultats pourraient nous amener à dire que c'est dans les établissements les plus sensibles qu'il y a le plus de violence, et que s'il y a plus de violence dans ces établissements, c'est parce que l'environnement est violent. C'est l'intrusion dans l'École de la violence de l'extérieur qui permettrait de comprendre pourquoi, dans ces établissements, il est devenu difficile de faire ses classes. Or, lorsque l'on fait passer les mêmes questionnaires à l'International, on se rencontre que ce n'est pas du tout vrai.

Pour être plus précis, la France est très en difficulté sur le plan de la violence en général, et elle est extrêmement en difficulté dans ses établissements les plus difficiles. En d'autres termes, il n'y a qu'en France qu'il y a un tel niveau d'inégalités entre les établissements par rapport à la violence, lorsqu'on les compare à dix-sept autres pays (six pays européens, quatre pays latino-américains, et plusieurs pays nord-américains, africains, etc.). Très concrètement, cela veut dire qu'en France, on considère que la violence est finalement une violence de l'exclusion sociale. Mais ce fait est invalidé par la comparaison internationale.

« En France, on considère que la violence est une violence de l'exclusion sociale. Mais ce fait est invalidé par la comparaison internationale. »

Si l'on prend quelques chiffres pour illustrer cette tendance, on s'aperçoit, par exemple, que les résultats des enquêtes au Brésil sont très bons : le climat scolaire est jugé très positivement. Au Brésil, le taux de scolarisation dans le secondaire est aujourd'hui de 98 % : ce n'est pas le Brésil d'il y a quelques décennies. On ne peut pas dire que les jeunes les plus difficiles ne sont pas à l'École. Dans la favela de *Rosigna*, où j'ai mené une enquête, il y a une structuration autour des « narcocraties »... puisque l'ordre social est organisé autour des narcotrafics. Les adolescents y ont un taux de mortalité infantile 18 fois supérieur à celui de la France, un taux de mortalité par arme à feu 54 fois supérieur à celui de la France, etc.

Objectivement, lorsque l'on prend l'environnement des *favelas* brésiliennes, les quartiers français n'ont rien à voir. Pourtant, les passations de questionnaires montrent que les jeunes sont plutôt satisfaits. Par exemple, 24,5 % des élèves français disent subir des coups dans leur établissement. Ils sont 25,6 % en Angleterre, mais seulement 4,8 % au Brésil. Même remarque, lorsque l'on demande s'ils ont été victimes d'extorsion : 37 % disent « oui » en France, 27 % en Angleterre, et 8 % au Brésil. On pourrait ainsi multiplier les exemples sur la perception de la violence. 30 % des élèves en France estiment qu'il y a beaucoup ou énormément de violence dans les établissements scolaires, 11 % seulement au Brésil. Ces chiffres correspondent au global. Lorsque l'on interroge les élèves dans les établissements les plus durs, de la même manière, on s'aperçoit que c'est beaucoup moins inégalitaire au Brésil qu'en France (et pourtant le Brésil est le 2^{ème} pays le plus inégalitaire au monde, le premier étant l'Arabie Saoudite). Le Brésil n'est pas un pays

pauvre (c'est la 5^{ème} puissance économique mondiale), mais c'est un pays de pauvres. Sur la comparaison internationale, le seul lien entre environnement et violence est invalidé puisque à un niveau de violence très nettement supérieur à celui que l'on observe en France, il y a beaucoup moins de violence dans les établissements scolaires brésiliens.

Au niveau international, les recherches montrent que la France est le pays le plus en difficulté sur la problématique de la violence à l'École ; plus que tous ses voisins européens, notamment sur le thème de l'inégalité.

« Au niveau international, les recherches montrent que la France est le pays le plus en difficulté sur la problématique de la violence à l'École, notamment sur le thème de l'inégalité. »

Lorsque l'on cherche ce qui pourrait permettre de comprendre ces inégalités, on peut croiser la structuration du système éducatif français, son organisation, avec celui d'autres pays.

Si l'on se base sur la production de recherches d'un certain nombre de pays, on peut essayer de comprendre ce qui, à un niveau structurel, permet d'expliquer la violence.

Le premier élément qui vient – qui permet soit de prévenir, soit d'expliquer les niveaux de violence –, c'est la stabilité des équipes pédagogiques. On le sait depuis 1985 ! Toutes les études en viennent à cette conclusion.

Le deuxième élément est les activités des équipes pédagogiques. Or le système français est un de ceux qui est le moins sensible à la structuration du travail en équipe, en particulier dans le secondaire. C'est le pays où le mode de recrutement est le plus propice au *turnover* des équipes enseignantes.

Un troisième élément, qui se situe toujours avant les facteurs socio-économiques, est la clarté des règles et la lisibilité de l'organisation de l'ordre scolaire. C'est la façon dont on structure l'espace du « vivre ensemble » et la cohérence de ce vivre ensemble dans l'établissement. C'est évidemment lié à la première étape. Si les élèves changent de profs chaque année, s'ils ne travaillent pas ensemble, ce point devient difficile.

La question de la relation pédagogique entre le professeur et l'élève se pose plus généralement. Là aussi, il existe en France une conception qui n'est pas partagée partout, de ce rapport entre les élèves et le maître qui reste très magistral, en particulier dans le secondaire, et qui est appuyé sur une relation de distance très forte.

Un autre élément à prendre en compte est les effets du contexte communautaire. Est-ce que l'établissement est ouvert ou non à son environnement ? C'est là-dessus que la France est très souvent différente : dans les autres pays, l'École fait partie de son environnement, alors qu'en France l'École est pensée en rupture avec celui-ci. L'École française s'est en effet construite sur cette idée de la sanctuarisation, de la rupture avec l'environnement pour raffermir la République, mais aussi pour assurer un espace permettant la transmission du savoir. Cette posture est très peu partagée. Si je reprends l'exemple du Brésil, l'École est considérée comme faisant partie de la communauté, la *comunidad*. Elle est partie intégrante du quartier. Concrètement, il n'y a pas de portail ; l'école est ouverte. Les parents vont, viennent. Le soir, ils sont accueillis pour des activités d'alphabétisation, de prévention. Le week-end, il arrive que la salle de restauration soit prêtée pour un mariage !

En d'autres termes, l'école est un espace de vie, même si elle reste un espace scolaire.

Dernier élément avant les facteurs socio-économiques : la capacité des établissements à travailler sur le climat scolaire. Comment travaille-t-on sur le collectif, sur le « vivre ensemble », sur le « qui on est collectivement dans l'établissement scolaire » ,

sur la culture de l'établissement ? Il existe un outil en France pour cela : c'est le projet d'établissement. Rarement celui-ci est mobilisé pour devenir un projet éducatif.

Questions / Réponses

● **La démocratisation scolaire a-t-elle eu une influence sur la violence ?**

➤ Il y a de nombreux débats là-dessus. On ne peut pas trancher de manière définitive d'un côté ou de l'autre sur cette question.

On peut d'abord peut-être se réjouir que l'École de la République ne soit plus l'École de certains, mais soit devenue l'École de tous.

Il y a une tension très forte entre la manière avec laquelle l'École devrait s'adresser à tous, et le décalage entre l'élève tel que le maître l'envisage quand il va commencer sa carrière et la réalité de ce qu'est l'élève. Ce décalage a toujours plus ou moins existé. Il est lié à une tension entre la culture familiale et la culture scolaire qui, par l'effet de la démocratisation, renforce les tensions. Aujourd'hui, l'École n'est pas sanctuarisée, elle est « bunkerisée » ! On ne peut pas se poser la question uniquement de l'écart entre les cultures (culture scolaire et cultures familiales des élèves). Il faut également se poser la question de la relation de l'École à son environnement, et comment l'École elle-même peut traduire, interroger, la manière avec laquelle elle devient ou non un espace pour tous et de tous.

Le socle commun des connaissances et de compétences est typiquement un « coup de canif » à ce qu'était la vision de l'École pour tous. En effet, l'enjeu n'est plus d'avoir la même ambition pour tous, c'est d'avoir une ambition minimum pour tous, tout en sachant qu'il y a une École à plusieurs vitesses qui s'est mise en place.

« Dans les autres pays, l'École fait partie de son environnement, alors qu'en France, l'École est pensée en rupture avec celui-ci.

[...]

Aujourd'hui, l'École n'est pas sanctuarisée, elle est "bunkerisée" ! »

Sur ces quatre premiers éléments, les modalités d'organisation du système éducatif français peuvent faire apparaître, dans une certaine mesure, des décalages entre une École française, qui reste d'un bon niveau général, et le problème de relations des élèves à l'École, avec ce paradoxe important : les élèves français sont ceux qui sont les plus attachés à leur École. Les élèves les plus en difficulté continuent malgré tout de croire au mythe républicain de l'École permettant l'ascension sociale. Les élèves très décrocheurs continuent à dire dans leurs discours qu'ils croient que l'École est le seul moyen de s'en sortir. Forcément, lorsqu'ils ne s'en sortent plus avec l'École, ils sont d'autant plus en tension avec elle.

En France, on a donc un terreau dans la relation des élèves à l'École qui est très particulier. Les Français ont avec l'École une relation passionnelle. Elle doit tout faire, beaucoup plus que dans d'autres pays ! Même si elle est en grande difficulté sur un certain nombre de points, on attend toujours beaucoup d'elle.

« Le socle commun des connaissances et de compétences est typiquement un « coup de canif » à ce qu'était la vision de l'École pour tous. »

● **Que pensez-vous des États généraux de la sécurité à l'École, qui se sont tenus les 7 et 8 avril derniers en Sorbonne ?**

➤ J'ai fait partie des organisateurs de ces États généraux.

Ils ont regroupé des chercheurs, des représentants de tous les syndicats (parents, enseignants, Principaux, etc.), des décideurs politiques.

C'est compliqué que ce soit ce gouvernement-là qui demande à des scientifiques, qui travaillent sur la question depuis vingt ans, ce qui peut être mis en place concrètement pour faire évoluer la situation actuelle de l'École... Dans ce qui a été retenu, certains points sont positifs, d'autres sont loin d'être nouveaux, comme par exemple la suppression des allocations familiales pour certaines familles. Ça date de 1959 ! Ça avait été supprimé en 2004, remis en place en 2006, ...

Trois avancées sont sorties de ces États généraux. La première est la généralisation des enquêtes de victimation pour mesurer le climat scolaire.

La deuxième est l'intégration d'un module de formation de gestion de classe, en tout cas son renforcement, en formation initiale et en formation continue des enseignants. Là où s'est tenue la bataille, c'est que ce ne soit pas des modules de formation à la gestion de la violence à l'École. Il s'agit plutôt de s'interroger sur la façon dont on travaille le climat à l'École, on élabore le projet d'établissement, on travaille en équipe, on forme des chefs d'établissement à la gestion d'équipes, comment on fait pour faire travailler des professeurs d'EPS avec des professeurs de français, etc. Il s'agit donc d'y aborder les bases du métier.

Le troisième élément, qui a mobilisé les syndicats – qui étaient contre –, et qui, pourtant, me paraît très important, c'est la capacité pour certains chefs d'établissement de recruter leur personnel, de manière à stabiliser, dans une certaine mesure, les équipes sur un principe de réalité : comment travailler dans des quartiers pour éviter d'avoir 70 % – voire plus – de *turnover* ? L'Observatoire international de la violence à

l'École a pour mission de suivre l'application de ces mesures de manière autonome, indépendante.

● **Quel regard portez-vous sur les internats d'excellence ?**

➤ Ils sont révélateurs d'une transformation beaucoup plus large de la manière avec laquelle, en France, on pense l'éducation prioritaire – en d'autres termes, « l'éducation compensatoire » (donner plus à ceux qui en ont le plus besoin). Lorsque les ZEP ont été mises en place, il y a maintenant trente ans, elles étaient pensées au niveau d'un territoire, avec des établissements. On était dans une logique de zone. On avait une action pour tous les élèves de cette zone.

On découvre une transformation progressive de l'organisation des ZEP dans les années 1990, en particulier avec l'insertion de la politique de la ville dans les dispositifs de l'Éducation nationale. Les ZEP qui, à la base, étaient des modalités pour travailler à la réussite des élèves, deviennent un mode de contrôle social de ces mêmes élèves. On ne demande plus à mettre des moyens qui permettent d'assurer la réussite – ou en tout cas plus seulement ça –, mais on commence à voir apparaître les mots de violence, de gestion de comportement difficile, etc. Tout cela va prendre le pas sur la logique de zone qui visait à accorder à tous les élèves d'une zone un avantage qu'ils n'avaient pas, du fait d'un désavantage social.

La rupture arrive en 2006, sur la mise en place des réseaux ambition réussite (RAR). Une disposition des RAR illustre parfaitement cette transformation : les élèves les plus méritants des établissements RAR doivent pouvoir accéder à d'autres établissements, et déroger à la carte scolaire de manière à exprimer toutes leurs potentialités.

Très concrètement, cela signifie que, pour la première fois, on institutionnalise le fait que les élèves qui sont en établissement RAR doivent être placés dans d'autres établissements, car ils ne peuvent être en réussite en RAR ; ils ne pourront pas y exprimer toutes leurs capacités. C'est une vraie révolution dans la manière d'envisager la compensation, parce que l'on

passer d'un système où l'on s'interrogeait sur la façon de mobiliser des moyens pour que tous puissent s'en sortir au mieux, à un système où l'on choisit les plus méritants – et comment détermine-t-on le mérite ? – et où l'on va favoriser ceux-ci. Les autres élèves ne le méritent pas. Les internats d'excellence sont une illustration de cette transformation de la manière avec laquelle on gère la difficulté scolaire. On passe d'un système où l'École vise à lutter contre les inégalités, à un système où l'École peut accentuer des inégalités, et vise à gérer l'exclusion sociale. Pour s'en sortir, l'enjeu n'est plus de travailler lorsque l'on est en ZEP. Il s'agit d'une transformation très importante des politiques publiques d'éducation en France. Lorsqu'un jeune se retrouve dans un internat d'excellence – où il y a entre quatre et huit fois plus de moyens que dans une école ordinaire –, la famille ne peut pas se plaindre de cette réorientation. Par contre, on peut s'interroger sur ce que deviennent les autres. C'est un système à l'anglo-saxonne, où l'on renouvelle les élites de manière à légitimer le fait qu'il y a bien construction du mérite. « C'est donc possible ; ceux qui ne peuvent être là, c'est qu'ils ne le veulent pas ! » Le meilleur produit d'appel pour ça, c'est le « Sciences Po – ZEP ». On n'est plus dans une logique de compensation, on est dans une logique de valorisation des plus méritants.

Je ne suis donc pas enthousiaste à l'idée de ces internats d'excellence. Cette approche révèle la conception très franco-française selon laquelle les problèmes viennent de dehors, pas de l'École. L'École française favorise structurellement la difficulté, et après, on va nous dire qu'avec les internats d'excellence, on peut faire différemment... En d'autres termes, le fait d'écarter des gamins du quartier n'est pas la panacée, car ils sont en général caractérisés de « forts potentiels ». Ce ne sont donc pas ceux qui sont les plus en difficulté qui partent dans ces internats d'excellence. Par contre, cela signifie que dans l'établissement d'origine, il ne reste que des jeunes à « petit potentiel » ! On voit bien, avec l'assouplissement de la carte scolaire, qu'il y a un effet terrible sur la composition sociale de ces établisse-

ments, dans lesquels il devient naturellement très compliqué de faire cours.

« L'École française favorise structurellement la difficulté, et après, on va nous dire qu'avec les internats d'excellence, on peut faire différemment... »

● **Le système actuel de points pour les mouvements du personnel cherche à stabiliser les équipes pédagogiques. Qu'en pensez-vous ?**

➤ Par ce système de points, on avalise finalement l'idée qu'il y a des établissements extrêmement difficiles, et d'autres « faciles ». On avalise l'idée qu'il peut y avoir des établissements « ghettos », et donc qu'ils méritent des points. Mais s'il n'y avait pas d'établissement « ghettos », il ne serait pas utile de mettre autant de points... Finalement, cette logique-là, tout en visant à maintenir les équipes sur les établissements, avalise le fait qu'il existe des établissements comme cela, ce qui n'était pas vrai dans les années 1990. On n'avait pas de tels niveaux de ségrégation, ni du point de vue social, ni du point de vue ethnique (car on a des établissements en France qui sont « ghettoïsés » du point de vue ethnique).

Malgré tout cela, il reste qu'il y a un attachement à l'École – et en particulier dans les familles dites « populaires » –, même si les élèves n'ont pas toutes les armes pour y réussir.

Le système de points est à double tranchant. Il est indispensable de maintenir les équipes, mais ça ne suffit pas. On aura beau mettre les moyens pour stabiliser les équipes, si l'on envoie les plus méritants en internat d'excellence, ça ne résout pas le problème de fond. Il doit y avoir des choix clairs en matière de politique éducative. La fin de la carte scolaire signe concrètement la fin de l'intervention de l'État dans la régulation de la mixité dans les établissements scolaires.

● **Y a-t-il eu des débats sur la question de l'ouverture / fermeture des établissements scolaires, lors des États généraux de la sécurité à l'École ?**

➤ Je vous invite à lire la fiche de synthèse numéro 10 : « L'École et son environnement », qui récapitule un certain nombre d'apports de la recherche sur ce point. Elle a donné lieu à un atelier que je connais bien car je l'ai animé !

Il y a une vraie difficulté lorsque l'on travaille sur la violence à l'École d'un point de vue scientifique. On peut être systématiquement attaqué sur deux registres : par les acteurs de terrain, qui pensent que parce que l'on n'est pas profs, on ne connaît pas le terrain – peu importe si l'on y a exercé auparavant –, et au niveau politique (droite / gauche, même discours), par la critique de nos propositions taxées d'angélisme, voire de retour des « soixante-huitards » (l'ouverture des établissements sur l'extérieur est impensable dans un monde violent). Or, on sait que la vidéosurveillance protège... les voitures, et éventuellement les vitres ! Par contre elle augmente la violence. Les jeunes savent très vite où se situe l'angle mort de la caméra, ou qu'il n'y a personne derrière ! 62 % des lycées en Île-de-France en sont pourtant équipés ; 3 % ont quelqu'un derrière la caméra...

« On sait que la vidéosurveillance protège... les voitures, et éventuellement les vitres ! Par contre elle augmente la violence. »

Ce débat devient passionné parce qu'il y aurait l'évidence que la caméra, les barrières, permettraient que « ça aille mieux ». Entre 2000 et 2006, il y a eu une augmentation de 600 % de l'investissement dans ces équipements dits « de sécurisation de l'établissement scolaire ». C'est énorme, et c'est révélateur de la difficulté historique, structurelle en France, de la manière avec laquelle l'École se pense avec son

environnement : le problème viendrait de l'extérieur. Sur cette question, en France, on part de très loin. Car quand on parle de cela, on remet en cause l'identité de l'École comme l'espace où on est tous égaux. Elle doit être protégée de l'extérieur pour ça. Sauf que dans l'École d'aujourd'hui, ça n'est plus vrai, qu'on est tous égaux. Pour faire passer ce message, il faut présenter une légitimité scientifique, à force de publications, de recherches à l'International visant à se décentrer de la problématique franco-française, etc.

Il existe également la question de la façon avec laquelle on travaille sur la coopération, et non pas sur la compétition. Elle se pose certainement de façon très prégnante dans le domaine des activités physiques et sportives, et devient aussi la règle ailleurs.

Je prends l'exemple de la transformation dans les petites classes des contenus, des modalités avec lesquelles s'organise le suivi d'un programme. La maternelle, invention très franco-française, centrée initialement sur des pédagogies actives, sur un rapport au savoir beaucoup moins académique que dans les autres niveaux de classe, se transforme : elle devient une préparation à l'École primaire.

« La manière avec laquelle les enseignants, aujourd'hui, envisagent leur métier va dans le sens où il devient illégitime de faire autre chose que du travail. Ceci renvoie finalement aussi à un mode de production qui serait forcément compétitif. On est là dans des enjeux très forts. »

Lorsque l'on interroge les élèves sur ce qu'ils font à l'École maternelle, ce qui revient le plus souvent est qu'ils travaillent. Ce n'était pas vrai il y a quelques années. La manière avec laquelle les enseignants, aujourd'hui, envisagent leur métier va dans le sens où il devient illégitime de faire autre chose que du travail.

Ceci renvoie finalement aussi à un mode de production qui serait forcément compétitif. On est là dans des enjeux très forts. Ce qui légitimerait finalement un bon enseignant en maternelle – et cela a des effets après –, ce serait de faire du « bon travail », que les élèves sachent quasiment lire lorsqu'ils sortent de la grande section, ce qui, sur un plan cognitif, est complètement aberrant. Les élèves intègrent ainsi dès l'École maternelle la compétition, et en particulier la compétition scolaire. Toutes les dimensions de coopération qui peuvent être valorisées deviennent d'autant plus difficiles à construire. On est dans une École qui, sous prétexte de méritocratie, devient de plus en plus compétitive.

● **Quelles solutions concrètes pourriez-vous proposer à nous, acteurs de terrain, pour répondre à cette question de la violence à l'École ?**

➤ Je ne peux pas, de ma position de scientifique, « donner des leçons ». Je n'ai aucune légitimité pour le faire, ni aucune compétence ! Ce serait prétentieux et mal placé. Je peux seulement dire que je rencontre, dans le cadre de mes recherches, des équipes enseignantes qui colorent un tableau bien sombre. En effet, lorsque l'on regarde l'évolution de l'École en France sur la question de la violence, on ne peut pas dire que l'on aille dans le mur, car on y est déjà !

Les États généraux, c'est vingt ans de travail.

Nous, scientifiques, on essaie de faire notre travail d'information et de recherche avec toutes les difficultés du monde universitaire, et on ne peut être que partenaires. Notre travail est de comprendre comment travailler collectivement. Je vais personnellement dans des établissements tous les trois jours, pas pour dire aux collègues comment il faut faire, mais pour que l'on travaille ensemble (par exemple dans le cadre de recherches-actions).

● **Avez-vous des éléments explicatifs des nouvelles formes de violence qui se développent à travers Internet ?**

On appelle cela le « cyber harcèlement ». Il s'agit de comprendre les dérives de l'utilisation de ces nouveaux médias. Je vous renvoie aux travaux de Dominique Pasquier, et plus particulièrement à son article dans la revue *Ethnologie française*¹ qui appréhende cette problématique du point de vue de la culture juvénile, sur la façon dont ces nouveaux médias posent de nouveaux rapports, de nouvelles relations entre les jeunes et les adultes.

Se pose la question : est-ce que finalement tout cela ne rend pas publiques certaines choses qui ne l'étaient pas auparavant, mais qui existaient déjà sous d'autres formes ?

Propos recueillis par
Raffi Nakas,
TZR Grand Lyon (69)
et

Stéphane Sapin,
Collège Pierre Sémard, Drancy (93)

Pour aller plus loin... :

Benjamin Moignard,

L'École et la rue : fabriques de délinquance. Recherches comparatives en France et au Brésil », Paris, PUF, 2008.

1. Pasquier, D. (2010). « Culture sentimentale et jeux vidéo : les renforcements des identités de sexe », *Ethnologie française*, n°1, Paris, PUF