

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

SURGISSEMENT ET TRAITEMENT DES VIOLENCES A L'ECOLE

Recherche en éducation n° 74/99

**Philippe VIENNE
Hélène AUQUIER
Chercheurs au Centre de sociologie de l'éducation
U.L.B.
Avenue Jeanne 44 – CP 124
1050 BRUXELLES**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 18
Décembre 2000

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

INTRODUCTION : COMPRENDRE LES VIOLENCES À L'ÉCOLE

Pour aborder l'objectif de cette étude, il faudrait commencer par montrer ce qu'elle n'est pas. Il ne s'agit en effet ni d'une étude à vocation explicative des *causes* de la violence à l'école, ni d'une étude à vocation « globalisante » dessinant selon un procédé quantitativiste un *paysage* de la « violence à l'école » en Communauté française de Belgique. Il s'agit au contraire de privilégier, *primo*, la démarche compréhensive de la violence à l'école, à savoir le sens que les différents acteurs du monde scolaire donnent à leurs actions, et *secundo* une approche ethnographique, donc partant du « bas », du terrain des établissements. L'observation et l'usage d'entretiens comme techniques de recherche priment donc sur les questionnaires et procédés statistiques. Du « terrain » sont extraits des schèmes de comportement et des cadres d'analyse pertinents pour aborder la « violence à l'école ».

L'étude a porté sur trois établissements de l'enseignement secondaire dans les limites des dix-neuf communes bruxelloises. Ceux-ci ont été choisis avec l'aide du comité d'accompagnement de la recherche afin d'étudier dans trois réseaux d'enseignement différents (communal, Communauté française et libre subventionné) des établissements dont le choix s'est effectué en fonction : a) de caractéristiques propres aux usagers (discriminations positives) ; b) de la « réputation » de ces établissements, à laquelle les professionnels comme les parents peuvent être attentifs. Les établissements se présentaient comme suit à l'époque de notre entrée en leur sein.

- E1 : enseignement secondaire professionnel et technique, établissement à discriminations positives, réputation d'établissement difficile, enseignement communal.
- E2 : enseignement secondaire professionnel et technique, établissement à discriminations positives, réputation d'établissement difficile, enseignement libre subventionné.
- E3 : enseignement secondaire général, réputation d'établissement moyenne à bonne, enseignement de la Communauté française.

Dans les deux premiers établissements (E1 et E2), une série d'observations ont été menées durant l'année scolaire 1999-2000 dans des « rôles » du personnel (observation participante), afin de partager pleinement le quotidien du personnel éducatif et de mesurer la teneur des interactions usuelles avec les élèves ou les autres membres du personnel. Seule l'équipe de direction et un petit nombre d'acteurs-clefs connaissaient l'existence de la recherche. Cette technique nous a permis de recueillir un matériau de terrain basé sur la confiance des autres membres du personnel envers de nouveaux venus intégrant leur univers. Cette confiance devait par la suite être prolongée au cours d'une seconde phase d'observations et d'entretiens durant laquelle les chercheurs expliquent aux acteurs de l'établissement dont ils ont partagé la vie quotidienne les motifs et les aspirations de la recherche (année scolaire 2000-2001).

Dans le troisième établissement (E3), une entrée moins approfondie s'est effectuée durant l'année scolaire 1999-2000 par une série d'entretiens avec des membres du corps éducatif afin de lancer des pistes de recherche et de formuler une série d'hypothèses préalables permettant d'entreprendre une comparaison de la vie quotidienne dans des établissements professionnels et techniques de réputation « difficile » et des établissements du secondaire général dont la plus ou moins bonne réputation attire les classes moyennes et supérieures dans une logique de quasi-marché éducatif dégagée par d'autres auteurs.

1. **« La violence à l'école », un concept ambigu**

La notion de « violence à l'école » présente de grandes difficultés d'usage. Il ne s'agit pas d'un concept juridique bien que le terme soit fréquemment utilisé dans les politiques publiques d'éducation. Dès que l'on se rapproche du terrain des établissements, ce terme d'usage courant tend à devenir polymorphe. Il y a en réalité des *niveaux* très différents de violence dès que l'on place les établissements dans une perspective comparative, et des *perceptions* toutes différentes de ce qui est ressenti comme violence. Vouloir englober dans une définition d'ensemble « violence scolaire » une pluralité d'abord de la violence, procède donc d'une inévitable réification et simplification des phénomènes ainsi qualifiés. Surtout, en opérant une tentative de typologie de la violence, on perd toute notion du cadre dans lequel s'insèrent ces comportements, et dans lequel ils font sens.

Le concept de « violence à l'école » paraissait donc peu approprié pour travailler sur le terrain des établissements. Ce qui fait sens au contraire à nos yeux dans l'institution scolaire étudiée par le biais d'observations régulières, c'est la mise en évidence de la *vie quotidienne* au sein de l'établissement, des interactions qui s'y nouent entre les différents acteurs, articulées aux relations qui s'y développent. Saisir toutes les « logiques » de cette vie quotidienne permet de déceler concrètement comment surgissent et sont traitées *in vivo* les interactions « violentes ». L'édification par le chercheur d'une trame générale pour les interactions au sein d'un établissement conduit à remettre en question les définitions réductrices ou unilatéralement imposées aux acteurs du monde scolaire par les politiques publiques ou certaines études de ce qu'est la « violence à l'école ».

La violence se définit par les acteurs. Il reste au sociologue à étudier leurs interactions de la manière que nous allons décrire au point suivant.

2. L'analyse des interactions

Observer les interactions entre les différents acteurs amène à prendre en compte les relations entre le personnel de l'établissement, les parents d'élèves et les élèves, mais aussi les relations de ces acteurs au sein de leur catégorie propre. L'étude des relations au sein du personnel ou entre les élèves (de leur *socialité*) s'avère donc cruciale.

2.1. La socialité des élèves

2.1.1. Le rejet d'explications réductrices

La « violence à l'école » est parfois associée de manière caricaturale à une sorte de « violence ethnique » propre à une jeunesse issue de l'immigration. Cette image d'Épinal nous représente une violence extérieure à l'école, exogène, issue des « quartiers difficiles » ou des banlieues françaises. Les élèves amèneraient cette violence ethnique dans une école décrite comme « innocente ». Ce schéma explicatif se retrouve dans divers ouvrages à teinte idéologique ou dans des discours récurrents au sein du corps pédagogique.

Nous pensons au contraire qu'il est plus approprié d'interpréter divers actes ou paroles qualifiés de violents par le corps éducatif sous l'éclairage d'une culture *juvénile* et non plus sous celui de « l'ethnicité ». Une perspective diachronique nous oblige à nous interroger sur l'évolution de cette culture juvénile dans ses différents traits, et en particulier en ce qui concerne les valeurs, normes et règles qui la traversent. Si la culture juvénile des usagers du système scolaire a évolué au cours de ces dernières années, il s'est produit une *nouvelle rencontre* entre l'ordre et le rythme scolaire tels qu'ils nous étaient familiers, avec leur corpus de valeurs, de normes et de règles, et certains aspects de cette culture juvénile.

Le système scolaire, confronté à cette transformation de ses usagers, se voit invité à résister ou à évoluer à son tour dans le sens des principaux accents de cette culture juvénile pour ce qui est de l'ordre et du rythme scolaire. Cette rencontre peut être difficile, en particulier dans les établissements des filières professionnelles et techniques. Nous devons être attentifs en particulier dans ce cadre aux *trajectoires* des élèves de l'enseignement général vers l'enseignement professionnel et technique. Au fil des orientations, exclusions ou échecs scolaires, l'élève se voit entraîné dans une sorte de « spirale » depuis l'enseignement général vers des établissements de la filière professionnelle et technique. Cette spirale s'achève dans une série d'établissements dont la réputation est particulièrement difficile, qui seront les derniers à accueillir des élèves que les autres écoles refusent de recevoir.

L'expérience scolaire qui est façonnée au long de cette spirale accentue les possibilités de résistance à l'ordre ou au rythme scolaire traditionnel. Une partie de la violence que l'on jugerait un peu rapidement « ethnique » dans des établissements composés en majorité ou exclusivement de jeunes gens issus de l'immigration tient donc à la résistance envers l'ordre

et le rythme scolaire. Cette résistance est accentuée par les trajectoires scolaires que nous avons décrites.

Par ailleurs, si les élèves introduisent effectivement dans l'école, à travers certains traits de leur culture juvénile, une « violence » ressentie fortement par le corps éducatif et dénoncée comme telle, il ne faut pas oublier pour autant que la « violence à l'école » est une *construction collective* à laquelle prennent part tant les élèves que les membres du corps éducatif, comme nous le verrons à travers divers traits de la violence institutionnelle qui s'exerce sur les élèves. En conclusion, il serait bon de dire plutôt que les élèves amènent (en raison de leurs trajectoires) une partie de la violence à l'école et l'y trouvent déjà inscrite au cœur même de l'institution scolaire.

2.1.2. Des traits de la culture juvénile présentés comme des « incivilités »

L'observation de la socialité des élèves nous fait apparaître divers traits récurrents. Il y a tout d'abord une banalité quotidienne de l'insulte ou de petits combats « pour rire » au sein des groupes de jeunes. Cette prégnance de comportements que les membres du corps éducatif rangent trop rapidement dans le registre nouveau des « incivilités » s'insère dans une logique d'action généralement acceptée par les élèves. Ces derniers se « charrient » par une série d'insultes variées, « s'entraînent » dans de petits combats sans que ces comportements ne provoquent une escalade de la violence. Pourtant, dans certaines circonstances, cette escalade se manifeste bel et bien, conduisant ainsi à des incidents plus graves. Cette constatation a conduit certains auteurs à voir une causalité nécessaire dans l'enchaînement entre ce qu'ils nomment incivilité (insultes, grossièretés, impolitesse) et des formes plus graves de violence¹. Des incidents au départ mineurs conduiraient nécessairement à des formes plus graves de violence. Cette causalité nous apparaît au contraire de nature extrêmement fantomatique.

Il faut plutôt comprendre l'escalade qui peut survenir comme la marque de l'absence d'une caractéristique essentielle dans l'interaction. Sans la *familiarité* qui existe entre certains jeunes et permet de voir l'insulte régulière ou le combat « pour rire » rester dans le domaine de la banalité, l'insulte devient une provocation et le combat physique une agression. Cette absence de repères connus et partagés entre des jeunes qui ne se fréquentent ou ne se connaissent pas induit effectivement un passage possible vers des formes plus graves de violence, mais on ne peut baser sur cette spécificité de l'interaction entre certaines personnes que nous venons de mettre en avant une causalité permanente entre l'« incivilité » et les formes plus graves de violence.

¹ C'est le cas de Robert Ballion et de l'équipe d'Éric Debarbieux, dans l'ouvrage collectif « Violences à l'école. État des savoirs ». Leurs affirmations en ce domaine semblent fortement influencées par les courants sécuritaires qui dans la criminologie américaine ont tablé sur l'idée d'un effet boule-de-neige dans le domaine des violences (théorie dite de la *broken window*) : si une vitre est cassée, toutes les autres finissent par l'être à leur tour (DEBARBIEUX E., DUPLUCH A., MONTOYA Y., « Pour en finir avec le "handicap socio-violent" : une approche comparative de la violence en milieu scolaire », in CHARLOT, B. et ÉMIN, J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997 et BALLION R., « Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, op. cit.). Loïc Wacquant a dénoncé ce jugement de valeur qui se présente innocemment comme une explication causale en soulignant qu'il n'est pas plus « causal » que l'adage populaire « qui vole un œuf vole un bœuf » (WACQUANT L., *Les prisons de la misère*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1999).

2.2. La socialité au sein du personnel

Les relations au sein du personnel influent directement sur le climat d'une école, car elles pèsent de tout leur poids sur la possibilité de mise en œuvre d'un projet pédagogique véritable. Avant qu'un projet ambitieux sur le plan des relations de travail puisse être imaginé, il faut se trouver dans une école où les relations humaines, avant tout, sont bonnes au sein de l'équipe pédagogique.

Notre recherche a conduit à mettre en évidence le jeu de différentes forces au sein de l'établissement en ce qui concerne la socialité du personnel. Tout d'abord, une hypothèse de travail peut être faite à partir de la comparaison entre les établissements de la filière professionnelle et technique et l'établissement d'enseignement général. Dans des circonstances où les conditions de travail avec les élèves sont très difficiles, certaines formes de solidarité se retrouvent dans les établissements de la filière professionnelle et technique que ne connaissent que peu les établissements d'enseignement général. Dans ces derniers, le corps éducatif se présente de manière très atomisée : un individualisme règne qui peut être vécu difficilement par certains de ses membres. Dans les établissements plus difficiles, des liens plus intenses se forment en réaction dans de petits groupes au sein du corps éducatif, des noyaux de solidarité qui permettent à leurs membres de diminuer la tension quotidienne par une plus grande sociabilité.

Mais si ces petits groupes, par comparaison avec certains de leurs collègues plus isolés, connaissent des liens forts et un dynamisme dans la création et le soutien de projets à l'échelle de l'établissement, il peut s'agir de groupes disjoints entre eux, sans liens véritables les uns avec les autres. Les efforts importants que lancent ces groupes dans l'idée d'améliorer au quotidien le climat scolaire (sorties avec les élèves, petit travail permanent d'écoute des élèves) se retrouvent donc perdus dans une inamovibilité d'ensemble du corps éducatif.

Pour que l'ensemble du corps éducatif se manifeste sous la forme d'une *équipe* soudée, il faut une impulsion importante de la part de la direction de l'établissement. Son rôle est crucial pour lier les membres du corps éducatif très individualisés dans une attention et une participation commune à un véritable projet à l'échelle de l'établissement. Si la direction innove, suscite la réflexion, amène des propositions concrètes, le corps éducatif sera amené, au moins en *réaction* à cette pression qui s'exerce sur lui, à se manifester de manière plus uniforme. Si les propositions, par leur caractère expérimental, novateur, suscitent au moins de la part du corps éducatif la tentation de voir s'améliorer l'horizon quotidien du climat scolaire, alors une impulsion globale se manifeste à l'échelle de l'établissement de la part du personnel.

La direction des établissements rencontrés dans la filière professionnelle et technique était judicieusement scindée (direction, sous-directions) afin de permettre un découpage des tâches où le travail de terrain, de contact et de gestion des incidents implique une grande mobilité de

la part des sous-directeurs. Par ailleurs, la direction est perçue comme une *équipe* et son fonctionnement quotidien se présente de la sorte, introduisant la première possibilité de rassemblement en noyaux cohérents au sein de l'établissement qui doit ensuite arriver à permettre l'émergence d'une *équipe* éducative unitaire, soudée, liguée autour d'un projet commun.

2.3. Les relations entre le personnel et les élèves

Quant aux relations entre professeurs et élèves, au-delà de l'invocation d'une nécessaire « bonne qualité » de la relation pédagogique ou l'appel à des formations spécifiques, il ne faut pas sous-estimer la part du hasard et des qualités individuelles dans la rencontre entre l'enseignant et une classe dans un établissement réputé « difficile ». Une « phase de test » du nouvel enseignant est garantie dans certaines classes, où la tentative d'intimidation et de contrôle s'opère sur le professeur. La meilleure volonté du monde n'exclut pas la possibilité de « peur » ou de « stress » dans cette rencontre ; c'est là un cap difficile à passer et qui peut déboucher sur une dégradation progressive et de plus en plus importante du climat qui règne dans la classe et amener le professeur à se réfugier derrière d'autres incarnations de l'autorité dans l'école, à exclure systématiquement et sans espoir de solutions ceux qu'il estime être les « moutons noirs » de la classe ou conduit l'enseignant au contraire à ne plus s'insurger contre le traitement dont il est l'objet, à dissimuler la dégradation irrémédiable de la situation et à tomber dans l'absentéisme et la rancœur.

Cette « difficile rencontre » de l'enseignant et de la classe dite « difficile » doit trouver un point d'équilibre amené par l'enseignant, un point de *respect mutuel* entre lui et les élèves, où il impose sa volonté éducative par un enseignement empreint de conviction dans la possibilité de réussite des élèves au lieu de les entretenir dans l'idée qu'il sont les « perdants » du système éducatif dans une « école-poubelle » dont lui-même se demande comment il a pu y arriver. Le respect entre professeur et élèves est un des thèmes centraux de l'étude que la sociologue Claudine Dannequin a consacré à la rencontre entre les jeunes issus de l'immigration et l'institution scolaire². En lieu et place d'une attente traditionnelle de respect de l'enseignant par l'élève, il faut considérer ce respect comme une notion bilatérale, où les élèves aussi, attendant beaucoup de l'école, espèrent avant tout que l'école les *respecte*. Le respect doit être partagé entre enseignant et élèves et non scindé et hiérarchisé entre un respect (pris aussi au sens d'autorité à maintenir) du professeur, et un sens secondaire de respect de l'enseignant pour ses élèves.

Claudine Dannequin, en travaillant sur l'interaction verbale violente au sein des groupes de jeunes issus de l'immigration, conforte ces propos en ramenant la vision ambiante « criminalisante » du langage de ces jeunes à travers ses formes les plus dures vers une *compréhension* de ce langage dans la logique des rapports quotidiens entre ces jeunes et l'institution scolaire. Nous avons parlé plus haut des *trajectoires* des élèves au sein du système scolaire. Leur ressemblance avec une « chute » nous faisait apparaître une dimension *tragique* dans l'expérience scolaire de ces élèves, porteurs d'un véritable *stigmat*, celui de leur échec scolaire allant s'approfondissant. Ce stigmat profondément intériorisé accentue le sentiment

² DANNEQUIN C., « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », *Mots*, n°60, septembre 1999.

d'agression que l'élève ressent lorsque l'institution scolaire, sous diverses formes, lui renvoie ce sentiment d'échec. Lorsqu'un membre du corps éducatif l'insulte ou se moque de lui, croyant ainsi *donner le ton* dans une relation avec des jeunes issus de l'immigration, l'élève voit l'institution scolaire dévaloriser plus encore son expérience scolaire.

Et même si l'humiliation ainsi ressentie n'est pas recherchée de la part du membre du corps éducatif, formulant parfois une simple évaluation du travail scolaire (« tu ne travailles pas ! »), l'élève peut la percevoir comme tout autant dévalorisante pour lui. Il répond alors à ce qui est perçu comme une attaque, une violence, par une autre forme de violence. Afin de *ne pas perdre la face*, l'élève répond à l'humiliation par l'insulte. Un début d'escalade violente peut ainsi se manifester entre l'élève et le membre du corps éducatif, et se poursuivre par la suite, au fil de l'année, par des incidents de gravité croissante.

Claudine Dannequin invitait donc les membres du corps éducatif à une grande prudence, ainsi qu'à une pleine *compréhension* du sens de l'interaction verbale violente qu'elle mettait en évidence. Une déontologie professionnelle sans failles doit être la réponse de la part du corps éducatif à la possibilité de surgissement de violence verbale de la part des élèves.

2.4. Les relations entre parents d'élèves et institution scolaire

L'implication des parents d'élèves dans la « vie » de l'établissement semble un des thèmes d'interrogation majeurs de l'institution scolaire à l'heure actuelle. Cet aspect mériterait une étude à part entière, mais nous pouvons ici évoquer certains traits intéressants pour ce qui est de l'enseignement professionnel et technique en particulier.

Au fil de notre construction théorique fondée tant sur des observations de terrain que sur des cadres d'analyse sociologiques préexistants, l'institution scolaire dans ces filières nous est apparue comme une institution plus ou moins *fermée* sur elle-même. Cette fermeture se manifeste concrètement par l'absence de stages, de sorties vers l'extérieur dans certaines écoles, mais aussi par l'absence de participation réelle des parents d'élèves à la vie de l'établissement. Cette absence relative favorise les logiques d'affrontement au sein d'un univers scolaire fermé sur lui-même et composé de deux classes d'acteurs uniquement, les élèves et le personnel.

Une telle absence peut être due à la difficulté pour les parents d'élèves, dans les établissements de la filière professionnelle et technique que nous avons étudiés, à disposer de temps à consacrer à la participation à la vie de l'établissement, ou à disposer des ressources nécessaires pour pleinement assister leurs enfants dans le travail scolaire. Les parents peuvent aussi ne pas posséder pleinement le *langage* spécifique de l'école, et hésiter donc à participer à la vie de l'établissement. Dans certains cas, il faut bien avouer que l'établissement lui-même ne fait rien pour que les parents d'élèves soient sollicités en vue d'une participation. Ces derniers interviennent donc trop tard, lorsque leur enfant est déjà inséré dans une logique d'absentéisme ou d'affrontement de l'ordre scolaire.

3. Une expérience scolaire partagée entre le tragique et le ludique

En s'intéressant aux conditions du surgissement de l'interaction violente au sein d'un établissement scolaire, au *mécanisme* de ce surgissement et à la manière ensuite dont le traitement de l'incident va s'effectuer, on en vient à faire une constatation générale qui mêle étroitement deux notions opposées de l'expérience scolaire des élèves.

D'une part, nous avons souligné l'existence d'un stigmate intériorisé dans le chef de l'élève, lié à son expérience scolaire chaotique, constituée par une « chute » vécue comme telle vers l'enseignement professionnel et technique, dans une « spirale » l'entraînant dans des établissements de réputation de plus en plus difficile. Façonnée par cette trajectoire de l'élève, l'expérience scolaire se constitue de manière rétive à l'ordre et au rythme scolaire traditionnel. L'élève peut dans ce cadre interpréter des signaux normaux d'évaluation scolaire comme des humiliations destinées à lui faire perdre la face. Sa réponse prend une forme violente, celle des *conduites de défi*.

Mais d'autre part, l'espace de l'institution scolaire et la socialité qui s'y déroule entre les élèves revêtent certains traits agréables qui ne sont pas nécessairement tous directement associés aux missions de l'école (éduquer et socialiser). L'élève peut trouver dans l'institution scolaire le cadre accueillant où retrouver ses amis, reconstituer un univers symbolique propre bien distinct de celui que constitue l'enseignement dans ses missions traditionnelles. La trajectoire d'échec qu'il supporte et ses diverses manifestations (renvois successifs d'école, « bagage » en réputation personnelle difficile) deviennent alors des traits valorisants dans le cadre de la socialité avec les autres élèves. Le stigmate associé à certains attributs dépréciatifs pour l'univers scolaire devient son exact contraire dans le cadre d'une socialité des élèves au sein de l'établissement.

Autant le stigmate dont il est porteur dans l'univers scolaire fait de son expérience scolaire une expérience *tragique*, autant un caractère *ludique* peut se retrouver inversement dans l'affrontement recherché avec le personnel de l'établissement au regard de la socialité des élèves. Les deux ne s'opposent pas mais se manifestent de manière complémentaire.

Ainsi, il ne faut pas lire les « phases de test » et autres provocations en apparence « gratuites » que subissent certains membres du corps éducatif comme étant nécessairement dénuées de sens, dans la mesure où ces comportements s'insèrent dans la logique toute particulière, entre ludique et tragique, de l'affrontement de ces élèves avec une institution scolaire plus ou moins fermée sur elle-même.

4. Le schéma de l'interaction violente

Certaines études se cantonnent à constituer une simple typologie de la violence à l'école, que cette dernière passe par ses manifestations concrètes (violence verbale, physique) ou par des « niveaux » de violence définis unilatéralement (« délits », « incivilités »). Les acteurs de terrain n'ont aucune prise sur ces catégories qui servent surtout à *quantifier* la violence dans les

écoles. Nous avons souligné le risque que constituait la perte de la *signification*, du *sens* de ces comportements que l'on cumule sans se soucier du contexte où ils ont surgi.

C'est l'étude plus approfondie de ce contexte qui nous amène à évoquer un découpage dynamique de ce qu'est la violence à l'école à travers quatre questions de départ adressées aux observations portant sur les « incidents » dans les établissements examinés :

- quels sont les éléments contextuels qui suscitent l'interaction violente (sur le moment même ou à plus long terme) ? (1)
- sous quelles formes cette interaction violente se manifeste-t-elle ? (2)
- qui est à l'origine des incidents (certains élèves, certaines classes, certains professeurs en particulier) ? (3)
- selon quelle temporalité se présentent ces incidents au fil de l'année scolaire ? (4)

Ces quatre questions intègrent donc les différentes « formes » préétablies de la violence à l'école (menaces, agressions, trafics, racket) et de leur proportion au sein d'un établissement (2) mais ne se limitent pas à elles. Il s'agit surtout de montrer le *pourquoi* du surgissement de l'incident dans son contexte (1), de déceler quels sont les acteurs-clefs qui surgissent dans l'apparition des incidents tant du côté des élèves que du corps éducatif (3) et de placer ces éléments de *compréhension* des incidents dans une perspective temporelle, celle de l'étude de leur apparition au fil de l'année scolaire (4).

4.1. Pourquoi surgit l'interaction violente ?³

Il faut prendre en considération les éléments de déconstruction de certaines « explications » commodes de la violence à l'école que nous avons opéré plus haut (une violence « ethnique » notamment). La synthèse toute provisoire de notre théorisation en la matière nous conduit à évoquer trois points précis :

4.1.1. Certains traits de la socialité des élèves

Certains aspects de la vie quotidienne au sein d'une culture juvénile constituent des points de friction avec l'ordre et le rythme scolaire traditionnel. Nous avons présenté plus haut les termes de ce qui est plus une question de « politique générale » (l'école doit-elle s'adapter ou résister à ces traits ?) qu'une question de « pilotage » des établissements. Ces traits sont plus marqués dans certains établissements que dans d'autres. L'explication doit être recherchée moins dans une explication « ethnique » (certains établissements sont essentiellement composés de jeunes issus de l'immigration) que dans l'attention aux trajectoires d'échec des élèves au sein de l'enseignement. Les établissements qui se trouvent le plus loin sur la « spirale » des trajectoires sont plus marqués que les autres par le heurt important entre la culture juvénile et l'ordre et le rythme scolaire qu'ils essaient d'y maintenir.

³ Rappelons qu'il ne s'agit pas ici à proprement parler de l'étude des causes macrosociologiques (socio-économiques notamment) de la violence dans les écoles mais de l'approche microsociologique du contexte de surgissement de l'interaction violente entre des individus déterminés.

Il peut s'agir des formes spontanées et usuelles au sein de cette culture juvénile, des insultes ou des petites bagarres, qui par défaut de repères communs et partagés entre les jeunes qui utilisent ces termes d'adresse ou ces petits combats, peuvent dégénérer en violences de gravité plus importante. Il peut s'agir des pratiques vestimentaires de ces jeunes (le port du training ou de la casquette notamment) que les établissements tentent de réfréner au profit dans certains cas de l'uniforme traditionnel à certains enseignements professionnels (le bleu de travail).

4.1.2. Des conduites de défi envers l'institution scolaire

Certains incidents auxquels les élèves sont parties prenantes se présentent sous la forme de conduites de défis envers l'institution scolaire, de provocations. Ces conduites ne sont pas « gratuites » même si le personnel peut parfois les percevoir comme telles, comme dénuées de toute explication possible. Il faut au contraire les ramener à l'affrontement que constitue la rencontre au sein d'un univers plus ou moins fermé sur lui-même (l'école) des deux classes d'acteurs que sont le personnel et les élèves.

Un mélange se réalise dans les conduites individuelles des élèves entre un aspect « tragique » hérité des trajectoires tumultueuses des élèves dans l'enseignement et un aspect « ludique » issu du plaisir de reconstituer un univers *propre, spécifique* au sein de l'institution scolaire, avec ses propres règles, normes et valeurs. L'élève est en balancement entre les deux facettes de cet héritage double pour ce qui est de ses logiques d'action au sein de l'établissement. Les incidents qui se produisent tiennent donc de cette construction double de son expérience scolaire.

4.1.3. Les causes inhérentes aux trajectoires au sein du personnel

Le personnel de l'établissement lui aussi possède ses « trajectoires » d'entrée dans l'établissement. Chaque membre du personnel a son histoire propre quant à ses choix ou ses contraintes concernant son arrivée dans l'enseignement professionnel. Cette personne peut avoir été longtemps associée à un établissement déterminé et en vivre avec d'autant plus de passion les changements réels ou ressentis dans le fonctionnement de cet établissement. Cette personne peut au contraire être nouvellement arrivée et faire l'objet d'une « phase de test » d'accueil dans l'établissement de la part des élèves. Les caractéristiques de leur relation à l'établissement, à la sociabilité qui s'y déroule au sein du personnel, à la vision de la qualité des élèves vont se répercuter sur leur manière d'y travailler. Dans certains cas, le membre du personnel peut basculer irrémédiablement dans des attitudes de retrait ou de rancœur, avec des possibilités de racisme, caché ou ouvertement dévoilé face aux élèves. Il y a là une *conduite de défi* de la part du membre du personnel envers ce qu'il perçoit comme des provocations venant des élèves.

C'est dans ce cadre que peuvent surgir des interactions violentes à partir de la relation spécifique que le membre du personnel impose à ses élèves (ou subit de leur part). Des interactions menées de manière malhabile par le membre du personnel peuvent, comme nous l'avons vu, susciter une escalade de la violence au sein d'une classe ou ailleurs dans la gestion quotidienne de l'établissement. Une grande prudence par rapport aux termes utilisés et une

bonne compréhension de ce que signifie l'univers symbolique propre des élèves (de leur culture juvénile) doivent dès lors être mobilisées.

4.1.4. Une construction collective de la violence

Comme nous le voyons, la violence au sein d'un établissement scolaire se développe de manière commune, conjuguée aux logiques d'action des élèves comme à celles du personnel. La dégradation du climat scolaire part d'un mécanisme d'entraînement collectif vers un affrontement de plus en plus important entre le personnel et les élèves. Les personnes de bonne volonté de part et d'autre peuvent se retrouver prises dans une situation globale qu'elles ne contrôlent plus et leurs efforts s'y retrouvent noyés sans effets.

L'importance de la compréhension véritable de ce qu'est l'univers symbolique de l'autre, du *respect* qui doit exister bilatéralement sont des réponses à une logique d'affrontement. Là, l'équipe de direction a pleinement son rôle à jouer dans la *reconstruction* d'un cadre d'expérience scolaire commun aux élèves et au personnel. Les aspects liés à la socialité des élèves, les trajectoires biographiques au sein du personnel doivent être prises en compte afin de conférer un sens partagé et compris de tous à une nouvelle conception d'ensemble, la *construction commune* de l'ordre scolaire et du rythme scolaire.

4.2. Qu'est-ce que l'interaction violente ?

D'emblée, il faut souligner la difficulté qui existe pour estimer quantitativement la violence au sein d'un établissement par une méthodologie qualitative⁴. Nous disposons cependant pour compléter les observations effectuées dans les établissements de documents de terrain liés à la gestion des incidents. Ces documents doivent être pris en compte avec la plus grande précaution, dans la mesure où ils ne font état que des incidents *constatés* et soumis à une certaine *procédure* au sein de l'établissement. Par ailleurs, on ne peut que constater que la procéduralisation des incidents touche beaucoup plus les problèmes se nouant entre les élèves et le personnel, qu'entre les élèves eux-mêmes. L'usage de termes aussi différents que « bagarre » lorsqu'il s'agit d'un incident physique entre des élèves, ou « agression » s'il s'agit d'un membre du personnel, est significatif de cet état des choses. Aussi, les données que l'on peut inférer de ces documents de terrain ne sont prises en compte que parce qu'elles confirment des informations recueillies par ailleurs au cours des observations.

De l'observation et de la comparaison des établissements étudiés, il ressort la constatation générale que la violence verbale est nettement plus présente que la violence physique, pour reprendre le canevas frustrant mais très usuel des typologies en matière de « violence à l'école ». Cette violence verbale se présente sous la forme d'impolitesses, de grossièretés, d'injures. Elle est plus rarement associée à la menace envers les membres du corps éducatif.

⁴ Nous restons tout aussi sceptiques quant au recueil *fiable* d'estimations de la proportion des différentes formes de violence par les méthodes *quantitatives*, sous la forme d'enquêtes par questionnaires. C'est en « amont » de celles-ci, quant aux conditions même de construction du questionnaire, des termes et des catégories employées, que le bât blesse généralement. Le répondant se voit invité à répondre à des catégories toutes préparées sur lesquelles il n'a aucune prise. L'attention aux conditions du déroulement du recueil des questionnaires se déroule de manière hâtive. Ce qui a pour conséquence que même si un excellent travail mathématique de traitement des informations recueillies fait suite, les conditions de production du savoir sociologique sont faussées.

Mais on ne peut parler de ces « violences verbales » agrégées dans de nombreuses études sous le terme trop commode d'« incivilités » sans rappeler l'existence de leur exact correspondant de la part des membres du corps éducatif. Les dérives racistes, plaisanteries de mauvais goût, provocations gratuites se retrouvent aussi dans le chef de certains professeurs sans être l'objet de « procédures ». Il s'agit pourtant de phénomènes qui contribuent à la construction commune de la violence dans l'école et à une dégradation insidieuse du climat scolaire. Les directions ont peu de prise sur ces professeurs qui, utilisant toutes les ressources du système d'enseignement pour se maintenir à leur place, perpétuent d'année en année les mêmes provocations dangereuses.

La violence physique, sous la forme de l'agression envers un membre du corps éducatif, reste exceptionnelle mais extrêmement intense dans ses implications sur le climat scolaire quant aux « légendes », vraies, fausses ou subtilement altérées, qui circulent à leur sujet au sein de l'établissement. Les phénomènes de racket ou de trafics de drogues sont plus souvent suspectés que constatés.

4.3. Qui est à l'origine des interactions violentes ?

L'étude des documents de terrain, complétée par des observations, permet d'attirer l'attention sur une réalité fondamentale des « violences » dans l'école. Ce sont quelques classes en particulier, et surtout quelques élèves en particulier au sein de ces classes, qui créent ou participent du plus grand nombre des incidents constatés. Les constatations ont été opérées à l'échelle de l'établissement E1 mais les résultats sont confortés par la situation qui se donne à voir dans l'établissement E2.

L'image qui se forme à l'échelle de l'établissement E1 est celle d'une concentration des incidents sur les classes de troisième, puis de leur diminution radicale d'année en année de la quatrième à la sixième année. Le lien avec les « trajectoires » des élèves est vite fait, dans la mesure où la plupart des élèves en trajectoire d'échec viennent grossir les effectifs de troisième année, amenant avec eux une conception de l'ordre et du rythme scolaire façonnée par ces trajectoires. Un important « écrémage » se fait à la suite des problèmes survenus au cours de l'année, par des exclusions officielles ou des « non réinscriptions » officieuses (l'établissement refuse d'accepter l'élève l'année suivante), les élèves exclus partant vers d'autres établissements poursuivre et accroître la difficulté dont est porteuse leur trajectoire. De la sorte, si dans l'établissement E1 les actes de « violence » décroissent à partir de la quatrième année de manière importante, les effectifs de la troisième année sont annuellement renforcés d'élèves dont les trajectoires sont problématiques, créant ainsi un phénomène à causalité circulaire.

Au sein même des différentes années, la distinction entre enseignement professionnel et enseignement technique, directement liée à la question des trajectoires problématiques, influe sur le nombre des incidents constatés. De la troisième à la sixième année, les élèves de l'enseignement technique sont associés à un nombre d'incidents nettement moins important.

Il faut cependant relier ce fait à la stratégie délibérée de l'établissement E1 d'axer la qualité et la réputation extérieure sur son enseignement technique, auquel est associé une discipline et un rythme nettement plus exigeants que pour l'enseignement professionnel. Enfin, certaines classes plus que d'autres, au sein d'une même année de l'enseignement professionnel, concentrent les faits violents. Nous allons voir plus loin que cette concentration dans certaines classes spécifiques du plus grand nombre d'incidents est cependant due aussi aux relations avec certains membres du corps éducatif.

Au sein des classes « difficiles », ce sont certains élèves en particulier qui sont associés au plus grand nombre d'incidents, contribuant ainsi à déformer l'image d'ensemble de la classe, puis de l'école par leur association à un grand nombre d'incidents. Si l'on devait construire une sorte d'*idéal-type* de la classe « difficile » en troisième année d'études, un ou deux élèves y seraient associés au plus grand nombre de phénomènes violents, soit dix à quinze cas (incidents) sur l'année, puis cinq ou six élèves suivraient avec une participation moyenne de six à neuf cas de phénomènes violents, et enfin la majorité de la classe suit (une dizaine d'élèves) avec une participation faible d'un ou deux cas au plus sur l'année. On se rend compte à quel point ce modèle de la classe « difficile » (elle-même déjà très spécifique dans l'établissement) nous éloigne d'une homogénéité de la violence dans l'école.

A l'échelle de l'établissement E1, comme d'observations associées à l'établissement E2, on a pu montrer que ce sont certaines classes en particulier, puis certains élèves surtout au sein de ces classes spécifiques, qui se retrouvent parties prenantes des phénomènes violents au sein de l'établissement. Il existe donc une importante majorité d'élèves avec lesquels l'établissement peut travailler « normalement », contre une minorité d'élèves qui, en raison de leurs trajectoires problématiques notamment, sont à l'origine des phénomènes violents, donnant ainsi une fausse impression d'homogénéité à un établissement qualifié de « difficile ».

La solution la plus heureuse n'est bien sûr aucunement d'exclure ces élèves de l'établissement afin qu'ils poursuivent leurs « trajectoires » d'échec ailleurs. Mais souvent les équipes de direction, conduites par l'*inéductibilité* de la dégradation des relations entre ces élèves et le corps éducatif, y sont contraintes. On ne peut se voiler la face ou faire de cette question des « non réinscriptions » un tabou, dans la mesure où le personnel de ces établissements, à l'heure actuelle, ne peut plus travailler avec ces élèves. Une solution éventuelle à ce problème réside dans certaines stratégies à moyen et long terme que nous examinerons plus loin.

4.4. Selon quelle temporalité se déroulent ces interactions violentes ?

Une sorte de schéma général du surgissement des interactions violentes se donne aussi à lire dans le temps, lorsque l'on examine sur toute une année scolaire l'évolution des incidents quantifiés par l'établissement. Il apparaît une régularité dans le nombre des faits constatés, qui surgissent à des périodes spécifiques, mais aussi dans la gravité de ces incidents, une augmentation sensible de cette gravité se manifestant au fur et à mesure que l'année avance.

L'année connaît ainsi des périodes de « pics » de violences diverses, entrecoupées d'accalmies importantes. Quant à la gravité des incidents, elle se manifeste de manière croissante dans le chef de certains élèves en particulier. Ces derniers, n'ayant à la fin de l'année plus rien à perdre, semble-t-il, systématisent les comportements difficiles au point d'arriver généralement au stade d'inéluctabilité de la « non réinscription » telle qu'elle a été décrite précédemment. On peut dès lors se demander comment ils sont arrivés à cette phase irrémédiable.

La réponse à cette question implique de prendre en compte la relation spécifique que ces élèves entretiennent avec certains professeurs en particulier. Nous avons évoqué la présence dans les écoles décrites d'enseignants démotivés et harassés. Ces personnes possèdent souvent une vision idéalisée de la qualité passée de l'école confrontée à une représentation pessimiste de la réalité présente en ce qui concerne la qualité des élèves. Cette manière de voir l'établissement influence la teneur de leur propre insertion professionnelle en son sein, car elle conforte une « logique » d'affrontement avec les élèves. Ces attitudes conflictuelles peuvent se manifester de manière très vive dans les échanges verbaux avec les élèves, y compris sous des formes de racisme plus ou moins larvé.

La rencontre de ces professeurs avec certaines classes dont les élèves supportent le poids de trajectoires problématiques engendre un phénomène d'escalade de la violence, d'abord verbale, puis éventuellement physique. C'est ainsi que la « violence », se développant dans le chef de la relation particulière entre certains professeurs et certains élèves, peut ensuite s'étendre à d'autres enseignants et à d'autres élèves dans un effet d'emballement collectif propre à certaines périodes, et détériorer le climat d'ensemble de la classe puis de l'établissement.

L'on peut dès lors se demander ce que l'année aurait été sans l'intervention de ces professeurs dont les pratiques quotidiennes cristallisent la violence dans l'école et confortent les logiques d'affrontement de la part des élèves. L'effet d'emballement collectif des autres élèves aurait-il eu lieu ? Le lien se fait à ce stade avec la demande d'autonomie accrue de la part de l'établissement E1 quant au traitement interne de ces problématiques liées aux enseignants. En laissant aux établissements dont les « équipes » font preuve de leur dynamisme plus d'autonomie dans la sélection et la gestion de leur personnel, un résultat tangible serait peut-être atteint en évitant l'affrontement dangereux de certains professeurs en particulier avec certains élèves en particulier.

5. Les stratégies d'action développées sur le terrain des établissements

Les stratégies que nous allons décrire s'inscrivent dans un cadre temporel différent. Certaines relèvent du court terme, au moment où se déroule l'interaction violente, lorsqu'il faut éviter une cristallisation de la violence entre les personnes prises dans l'incident. D'autres relèvent de la vision à long terme de l'amélioration du climat scolaire, qui auront en retour un impact sur la possibilité de surgissement d'incidents.

5.1. Des stratégies à court terme : l'usage de la « négociation »

Lorsque se déroule un incident, le personnel est amené à trouver une solution immédiate au problème qui se pose. Une constatation générale s'impose pour les deux établissements professionnels et techniques. C'est la confrontation en leur sein de manières de faire du corps éducatif fort différentes. À l'*intransigeance* dans la sanction d'un côté, une sorte de « tolérance zéro », l'exercice d'une autorité stricte, s'oppose une autre pratique développée au sein de leur corps éducatif, l'exercice d'une certaine forme de *négociation*.

L'approche « frontale » qui consiste à établir une règle intangible et minutieuse (discipline, matériel scolaire, etc.) que les élèves doivent respecter faute de quoi ils seront pénalisés conduit à certains affrontements délicats, dans la mesure où certains élèves aux trajectoires problématiques ont développé une conception de l'ordre et du rythme scolaire qui n'est plus en phase avec les conceptions réciproques que développent un enseignement et une socialisation « autoritaires ». Ces élèves rejettent l'autorité « nue » qu'il faudrait expliquer, justifier, ce qui n'est pas toujours dans l'ambition de l'enseignant. La rencontre de ces deux manières dissociées d'envisager l'enseignement se manifeste sous la forme d'un exercice quotidien éprouvant pour l'enseignant. Combien de temps pourra-t-il conserver l'enthousiasme nécessaire à l'exercice de sa mission dans la mesure où chaque année nouvelle lui amènera un lot récurrent d'élèves aux trajectoires problématiques ? Une usure va se manifester qui conduit parfois aux dérives inquiétantes (absentéisme, logique d'affrontement, écœurement) que manifeste le professeur.

Par opposition, une autre manière de faire se donne à voir dans les pratiques quotidiennes du personnel des établissements rencontrés. Il s'agit d'exercer une certaine forme de *négociation* dans le respect clair de la *règle*. Il ne faut pas entendre ici « négociation » comme étant le synonyme d'abandon des responsabilités, de démission de l'autorité. Sous ces deux derniers aspects se cache sans doute une *fausse négociation* effectivement appliquée par certains membres du corps éducatif. Lorsque ces derniers, déjà insérés dans une « logique » d'affrontement avec les élèves due à l'échec relatif de leur entrée dans l'établissement, tentent de négocier au jour le jour une relative quiétude en monnayant des réductions de la sanction, il n'y a plus connaissance claire de la *règle* par les élèves. Ces membres du personnel se fauillent et les élèves n'ont plus qu'une vision « éclatée » des différentes formes d'ordres, de disciplines et de sanctions au sein de l'établissement. Ils peuvent alors exploiter à leur seul avantage la démission de ces membres du corps éducatif.

Au contraire, la véritable négociation passe par le respect et la connaissance claire de la règle. Celle-ci doit être univoque et non éclatée en de petits ensembles, de petits « marchandages » disjoints. Cet exercice de la négociation passe par la compréhension claire de l'univers symbolique véhiculé par les élèves, de leur vie quotidienne. Il faut saisir leurs langages, leurs logiques d'insertion dans un établissement scolaire. Cette bonne compréhension doit alors se manifester dans les interactions quotidiennes par une grande subtilité, un « art de la conversation » à développer en prenant en compte les qualités de chaque élève. Faire un usage raisonné de l'humour, comprendre et utiliser le langage des jeunes d'aujourd'hui,

certaines formes de « tchatche » comme on le dit familièrement, permet dans certaines circonstances de dénouer des interactions problématiques. Dans d'autres cas, un exercice de diplomatie et de politesse sera nécessaire. Il y a une « intelligence de la situation » à développer par le membre du corps éducatif qui doit comprendre au mieux la situation de terrain.

Cette compréhension des profils des élèves, de leur logique d'insertion amène à développer des offres de « deuxième chance » en situation d'incident, des « contrats » de confiance, à personnaliser la gestion des incidents, à suivre sur le long terme au cours de l'année l'évolution de l'élève. Ceci impose bien sûr un surcroît de travail, au delà de la « transmission des connaissances », qui peut être vécu comme une charge supplémentaire fatigante. Pourtant il s'agit d'une des voies immédiates d'amélioration du climat scolaire à travers une manière tangible d'aborder l'interaction quotidienne.

L'usage d'une *triangulation* dans la gestion des incidents s'avère aussi intéressant. Pour dénouer une situation problématique qui se noue entre certaines personnes au sein de l'établissement, il est bon d'utiliser une tierce personne envisagée comme neutre par les parties prenantes pour désamorcer l'escalade possible de la violence. Cette tierce personne peut être le responsable de la médiation, un membre de l'équipe de direction, ou même toute autre membre du personnel associé à la gestion des incidents pour autant qu'il représente clairement une figure neutre aux yeux des différents acteurs, objective en conséquence de cette neutralité.

Si les élèves reconnaissent dans les figures familières au sein de l'établissement une possibilité claire de dénouer l'incident, il y a là une porte de sortie heureuse à la cristallisation de la violence entre différentes personnes, parfois menée jusqu'à l'inéluctable exclusion ou « non réinscription ». Malheureusement, la neutralité de la personne servant à « trianguler » la gestion de l'interaction problématique peut être mal interprétée par les professeurs ou autres membres du personnel comme une sorte de « trahison », le corps éducatif étant censé à leurs yeux rester unitaire et solidaire face aux élèves. Ce blocage est à dépasser en faisant prendre conscience à tous les acteurs de terrain qu'il ne s'agit pas d'une trahison mais d'un dépassement de la logique d'affrontement entre personnel d'un côté, élèves de l'autre.

L'exercice de la négociation dans les limites connues de la règle semble une des manières les plus efficaces de gérer un conflit « à chaud ». Il importe cependant qu'un cadre cohérent de stratégies à plus long terme entoure ces stratégies à chaud, de la manière que nous allons examiner ci-dessous.

5.2. Des stratégies sur le long terme

5.2.1. Le contexte des stratégies d'action

Dans l'établissement E2 particulièrement se sont développées des réformes importantes dessinant un projet global à l'échelle de l'établissement où tous les acteurs se trouvent, à plus ou moins grande échelle, conviés à participer. Ce projet prend de nombreuses formes concrètes dont certaines, très ambitieuses, revêtent l'aspect de projets expérimentaux liés à l'ordre et au rythme scolaire dans l'établissement.

Le dynamisme de l'équipe de direction a été central dans l'élaboration et le suivi du projet auquel un corps pédagogique plus uni s'est rattaché. Même si tous les enseignants n'augurent pas nécessairement du succès de certaines réformes importantes, ou manifestent du désappointement et la crainte de voir leur position déforcée face aux élèves, ils ont choisi de suivre le projet. Ce dernier illustre donc un effet d'enthousiasme collectif quant à un changement sur des points bien concrets qui mobilise toutes les forces du corps éducatif. Le mot d'ordre en serait « essayons au moins, quitte à échouer ».

À l'inverse, dans l'établissement E1, les forces de l'établissement sont désunies, éclatées en de multiples sous-ensembles de petite taille, et le corps éducatif ne se rassemble jamais assez que pour que l'on puisse parler d'une *équipe* éducative. L'équipe de direction se retrouve donc paralysée dans son travail quotidien par ces contraintes. Ne disposant pas dans le cadre de son réseau d'enseignement de la même autonomie relative que celle qui prévaut pour l'établissement E2, la mobilité pour constituer un projet est de surcroît très limitée.

5.2.2. Huit stratégies d'action à moyen ou long terme

L'établissement E2 a, par comparaison avec l'établissement E1, un premier atout essentiel qui s'intègre dans le plan global de recherche d'amélioration du climat scolaire : une certaine *autonomie*. Cette autonomie se traduit par une possibilité de choix et d'évaluation de certains membres du personnel plus aisée que dans l'établissement E1. En disposant de la possibilité d'accueillir des nouveaux venus dynamiques au sein du corps éducatif, de disposer stratégiquement les forces les plus enthousiastes au sein du personnel, l'équipe de direction peut donner une forme très cohérente à l'équipe éducative au mieux des caractéristiques du terrain. Dans cette perspective, le choix de certains membres du personnel parmi les personnes issues de l'immigration doit faire ici l'objet d'un développement particulier.

À titre d'hypothèse, on peut se demander si pour dénouer une situation problématique par quelques mots d'apaisement en arabe, pour comprendre mieux les logiques d'insertion des élèves par la connaissance de leurs univers familiaux, des personnes issues de l'immigration ne disposent pas d'avantages particuliers pour contribuer à la gestion « à chaud » des conflits dans un établissement, « en première ligne ». Cette question mérite d'être approfondie dans la poursuite de l'étude, dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation. Au-delà, en effet, l'essentiel passe par les capacités personnelles du membre du corps éducatif, ses compétences et l'intelligence de son adaptation au terrain. Aussi le recrutement de personnes issues de l'immigration n'apparaît pas comme une catégorie « magique » de la gestion du climat scolaire. Il s'agit par contre d'un élément important à prendre en compte par l'équipe de direction si elle dispose du choix et de la liberté d'évaluation du personnel lorsqu'il faut estimer l'ensemble des potentialités du nouveau membre du corps éducatif. Ce qui importe c'est d'examiner si l'entrée du nouveau membre du personnel s'est réalisée de manière harmonieuse ou non. Continuer à travailler avec des personnes démotivées, en retrait, vindicatives à l'égard des élèves apparaît comme un handicap que ne connaissent que trop bien certains établissements.

L'existence d'une personne responsable de la médiation constitue une deuxième stratégie enrichissante. Cette personne effectue le travail essentiel qui consiste à prendre en compte le bagage lié à la trajectoire de l'élève à son arrivée dans l'établissement, dans ses divers aspects : échec scolaire, souffrances psychologiques, familiales, sociales. Il s'agit de la personne « en première ligne » qui s'avère la plus appropriée pour opérer la triangulation dont nous avons parlé dans la gestion des conflits. Le désamorçage des situations de conflit entre les élèves ou de ces derniers à l'égard des membres du personnel peut s'opérer par son intermédiaire lorsqu'elle est devenue une « figure » connue et familière des élèves (comme du corps éducatif) dans son « rôle » très spécifique. Le lien qui se recrée par son travail avec des parents sans liens avec l'école est lui aussi fondamental.

Un troisième point directement associé à la réduction de la distance entre les parents d'élèves et l'école est celui de l'ouverture nécessaire de l'école sur l'extérieur. Nous avons expliqué plus haut combien la fermeture de l'école sur elle-même conforte une situation d'affrontement entre deux classes d'acteurs seulement, les élèves et le personnel. Pour sortir de cette logique dangereuse, il est nécessaire de réaliser une plus grande ouverture de l'école sur l'univers extérieur, celui de la vie quotidienne des uns et des autres comme celui du monde du travail. L'établissement E1 est révélateur de cette relative fermeture, à travers la difficulté de trouver des stages pour des élèves qui font l'objet de procédés de discrimination raciale à travers le refus d'embauche des « patrons ». Les parents sont ensuite relativement à l'écart de la vie de cet établissement. Enfin, il existe peu d'occasions de sorties éducatives ou ludiques pour les élèves, que seuls les professeurs les plus motivés assument bénévolement et en de rares occasions.

Ces voyages ont en outre donné lieu à des incidents, ce qui ne favorise guère l'envie de les reproduire. Pourtant, ce n'est pas en limitant ces sorties mais en les rendant au contraire plus familières aux élèves qu'on amènera ces derniers à tenir « le bon comportement » dans des circonstances qu'ils maîtrisent correctement. L'inconnu est toujours source de dérapages⁵. Par opposition, l'établissement E2 tente de réduire la fermeture en favorisant la participation des parents à la vie de l'établissement (notamment par un meilleur accueil de ces derniers par le personnel) comme en développant parfois de manière très accentuée pour les élèves qui s'adaptent le plus difficilement avec le rythme scolaire de l'établissement l'ouverture sur l'extérieur, à travers des stages et des sorties éducatives. L'existence des sorties y est en général bien réelle, mais leur accentuation pour les élèves qui sont les plus en rupture (du fait de leurs trajectoires) avec le rythme et l'ordre scolaire usuel semble très intéressante.

Si nous disions plus haut qu'il convient de ramener les parents d'élèves à une participation à la vie de l'établissement, le quatrième point important est de favoriser aussi sous différentes formes une participation des élèves. Il existe des structures préexistantes auxquelles les élèves doivent être associés, comme il peut se développer des nouveaux rôles pour ces derniers au sein de l'institution scolaire. Au-delà de la participation effective aux délégations d'élèves, en effet, il est possible d'associer plus étroitement certains élèves aux structures mêmes de

⁵ C'est ce que nous appelons en sociologie « définition de la situation » à la suite du sociologue américain Thomas. Les élèves ne possédant pas le « répertoire » adéquat pour répondre à la situation qui se présente à eux (ils n'ont pas été « socialisés » en ce sens), tiennent un comportement inadéquat parce qu'ils n'ont pas su *définir* correctement la situation (faute de disposer du « stock de connaissances » adéquat).

l'établissement, dans des domaines importants comme celui de la discipline. Cela participe d'un mouvement d'ensemble pour sensibiliser les élèves à l'enjeu que constitue leur participation réelle à la vie de l'école.

A cet égard, l'établissement E2, constatant l'existence de leaders au sein des élèves, injustement présentés sous la formule péjorative de « caïds » dans un langage médiatique assez courant, plutôt que de considérer la socialité qui se lit dans cette désignation comme négative pour l'école, l'utilise au contraire. Ce qui est remarquable, c'est le lien qui se constitue entre le leader et les autres élèves. Pourquoi ne pas utiliser ce lien, ce trait reliant de la socialité, dans des « rôles » investis positivement dans l'établissement, comme celui d'« animateurs » par exemple ? La multiplication de « rôles » nouveaux d'élèves rationnellement insérés dans un plan global concernant toute l'école est donc une initiative expérimentale qui semble heureuse, entre autres parce qu'elle renforce les marques de respect bilatéral et de confiance respective qui s'y expriment.

Le souci de communication interne constitue la cinquième stratégie. La communication ne s'effectuerait jamais correctement, à entendre les témoignages reçus. Favoriser l'accès de tous les acteurs de l'établissement, envisagés comme de véritables partenaires, à des informations essentielles, sans faire usage de « langue de bois » semble donc un autre élément fondamental, constitué concrètement par leur circulation sur le papier comme dans les valves. De manière complémentaire, une sixième stratégie se donne à voir dans le travail que menaient les deux équipes de direction des établissements rencontrés, celui de présentation de données-clefs de gestion de l'école (une « photographie » de l'établissement), permettant une meilleure connaissance de ses usagers, de leur circulation d'un établissement à l'autre (inscriptions et départs, taux divers d'échec, part des filles et des garçons dans la circulation, etc.). Ce travail doit ensuite faire l'objet d'une bonne communication pour que l'équipe pédagogique entière en bénéficie.

Faisant suite à ces efforts liés au développement et à la circulation d'une information de qualité sur la gestion de l'établissement, l'attention portée aux trajectoires des élèves constitue certainement le septième point remarquable. Les équipes de direction, nous l'avons dit, ont une bonne connaissance des trajectoires d'entrée dans l'établissement, du profil des élèves qui arrivent. Mais une moins grande attention est portée à la « sortie » des élèves de l'établissement, que ce soit à la suite d'un abandon volontaire ou plus ou moins contraint, pour les raisons parfois compréhensibles que nous avons évoquées. Un effort se manifestait de la part de la direction de l'établissement E2 pour remédier à cette méconnaissance. Si l'établissement est conduit à ne plus pouvoir travailler avec un élève déterminé, le directeur s'intéresse à la réorientation de cet élève, afin de trouver une nouvelle école susceptible de l'accueillir. Il y a là un élément peu pris en compte, celui de ce que peut représenter pour la trajectoire de l'élève, qui est après tout assimilable à une « chute » dans des établissements de réputation de plus en plus difficile, cette attention portée à son avenir, qui s'apparente à une revalorisation. En refusant cette attention, les établissements risquent de se renvoyer indéfiniment « la balle » que constitue certains élèves, jusqu'à ce que ces derniers se retrouvent dans le lot de tête des établissements dits problématiques.

Enfin, une dernière stratégie mérite d'être mentionnée. Lors de la gestion des incidents soumis à une procédure (et non réglés de manière interne à la classe) au sein de l'établissement E1, un document est rempli qui décrit l'acte problématique. En cas de conflit entre un élève et un membre du personnel, la façon dont ce document est rédigé par le membre du personnel ne laisse pas de possibilité à l'élève de donner son interprétation de l'incident. Est-ce à dire que les membres du personnel ont toujours raison, et les élèves toujours tort, que le contexte du surgissement du fait problématique ne doit pas être retracé avec plus de précision ? La recherche par les élèves de solutions de « sortie de crise » auprès de l'équipe de direction illustre bien la volonté d'explicitier les actes accomplis au-delà du document unilatéralement constitué.

L'établissement E2 procède au contraire en attribuant sur le document à toutes les parties prenantes à l'incident la possibilité de décrire leur vision des faits. Cette innovation a été mal perçue par certains enseignants parce qu'elle traduirait une sorte de « trahison » s'ajoutant à d'autres faits qui viennent « déforcer leur position ». Pourtant, il s'agit ici de rechercher les bases d'un respect bilatéralement défini. Si les élèves savent qu'il existe des moyens d'explicitier et de commenter les actes les concernant directement, une confiance plus grande peut être accordée aux structures de l'institution créditées dès lors d'une sorte de neutralité. Au contraire, si une unité de façade, une solidarité « corporative » se manifeste entre tous les acteurs au sein du personnel, il n'y a plus de solution que dans l'affrontement. La possibilité de triangulation est à nouveau, ici, essentielle.

CONCLUSION

Il existe des forces très positives au sein des écoles professionnelles dites « difficiles ». Certains professeurs choisissent cette voie en connaissance de cause et appréhendent leur arrivée dans la filière professionnelle et technique comme un défi à relever. Certaines équipes de direction ne voient pas dans leur travail un calvaire mais une mission que l'on peut réussir. Les élèves eux-mêmes, souvent conscients d'une exclusion progressive du rythme scolaire « normal », peuvent être les éléments principaux du redressement du climat de ces écoles si on leur fait comprendre que la participation à la vie de l'école est une vraie opportunité pour bénéficier d'un véritable enseignement et non un simple « accompagnement » entre la rue et le chômage.