

Jean Pierre BELLON
Professeur de philosophie
Lycée Ambroise-Brugière
Clermont-Ferrand

***Observations faites à partir
d'un cas de violence survenu
à l'intérieur d'un
établissement scolaire.***

Mars-Mai 2000

Cet ensemble d'observations a été effectué à la suite d'un évènement grave survenu entre deux élèves à l'intérieur du lycée en février 2000. Elle a été réalisée à la demande de Monsieur Trespeux, proviseur du Lycée Ambroise-Brugière, afin de déterminer quelles mesures de prévention de la violence pouvaient être mises en œuvre au sein du lycée dans le cadre de l'élaboration du projet d'établissement pour la période 2000/2003.

Sommaire

I.	Les faits.	4
II.	Cadre théorique.	6
III.	Synthèse des entretiens.	13
IV.	Analyse.	22
V.	Propositions.	28
	Conclusion	31
	Annexe	32
	Bibliographie	34
	Remerciements	36

I. Les faits.

Le vendredi 11 février 2000, en début d'après midi, dans la Maison des lycéens, lieu de détente dans lequel les lycéens ont la possibilité de se rendre librement en dehors de leurs heures de cours, un incident éclate entre deux élèves X et Y¹.

Y, lycéen de terminale S, se trouve en situation irrégulière dans la maison des lycéens. A cette heure, en effet, son emploi du temps lui impose d'assister à une séance de biologie. Il a "séché" cette heure de cours pour aller faire des mathématiques à la Maison des lycéens.

X est assis à une table voisine de celle de Y et il joue avec son téléphone portable en faisant émettre une série de sons. Y prétend que cela l'empêche de travailler. Un échange de propos s'ensuit puis une courte bagarre au cours de laquelle Y semble recevoir le secours d'un ancien élève qui se trouvait, lui aussi, de façon irrégulière à l'intérieur de la Maison des lycéens. Selon les témoins de l'altercation, cet ancien élève aurait porté des coups à l'élève X.

Marilyne, qui travaille comme emploi-jeune dans le lycée et qui a la responsabilité de la Maison des lycéens, intervient et met fin à l'altercation.

Alors que le calme semble revenu, et que Marilyne est en train de donner les premiers soins à X, Y revient face à sa victime et lui adresse un violent coup de pied au visage, selon une figure de boxe nommée "chassé". X est projeté à terre et blessé.

Il est hospitalisé. Ses blessures lui occasionnent une interruption de travail de plusieurs jours et le contraignent au port d'une minerve.

Y est interpellé par les services de police, il est gardé à vue pendant 48 heures. Une enquête de police est ouverte. L'affaire n'a pas encore été jugée à ce jour.

Le mercredi 8 mars 2000, le conseil de discipline du lycée décide d'exclure définitivement de l'établissement l'élève Y.

¹ Dans le présent document, l'élève agresseur est appelé Y, l'élève agressé, X. Les autres élèves sont désignés par des prénoms fictifs choisis de façon aléatoire dans les listes de classe de l'établissement.

II. Cadre théorique.

1. La violence en milieu scolaire.

Ainsi que l'ont établi un certain nombre de chercheurs, on ne saurait réduire le phénomène de la violence scolaire à la seule transposition des difficultés sociales à l'intérieur de l'école.

Robert Ballion (1993) a montré que face à l'irruption des phénomènes de violence, on pouvait observer parmi les établissements scolaires différents profils d'efficacité. Tandis que certains, par absence de toute politique locale, se sont retrouvés contraints d'éponger tous les maux du quartier dans lequel ils étaient implantés, d'autres, parce qu'ils ont su à temps mettre en œuvre des politiques d'établissement adaptées, sont parvenus à se protéger efficacement contre la violence.

Georges Fotinos (1994) est allé jusqu'à mettre directement en cause dans des termes sévères certains responsables éducatifs : *"Englués dans les maux de la société urbaine, observe-t-il, certains établissements scolaires, dont les responsables faillissent ou démissionnent, ne deviennent-ils pas aujourd'hui des lieux qui contribuent à améliorer la haine, la peur et la violence ?"*

Eric Debarbieux (1996b), de son côté, a montré qu'il n'existe pas de rapport strictement mécanique entre le climat scolaire d'un établissement et la précarité sociale du quartier dans lequel il est implanté. La comparaison qu'il a faite dans 86 établissements entre indice de précarité sociale (IPS) et indice de climat social (ICS)² montre qu'environ un établissement sur quatre ne se trouve pas rangé à la même place, soit parce qu'il réussit mieux en termes de climat scolaire que ce que son environnement pouvait laisser présager, soit parce qu'il réussit moins bien. Aussi récuse-t-il *"l'équation fataliste qui ferait de la violence la résultante de déterminants sociaux défavorables et d'un effectif lourd. [...] Ce que notre enquête démontre, ajoute-t-il, et qui est sans doute le plus important, c'est toutes choses étant égales par ailleurs, voire plus difficiles, certains établissements s'en sortent mieux que d'autres... ou moins bien"*.

Un phénomène de violence scolaire apparaît donc comme la rencontre de plusieurs composantes. Certaines trouvent leur origine à l'extérieur de l'établissement : elles sont d'ordre social, psychologique, ou familial, et il serait vain pour les professionnels de l'enseignement de prétendre avoir une action

² L'indice de précarité sociale (IPS) est calculé en prenant en compte dans un établissement trois données : le nombre d'élèves dont les parents appartiennent à des catégories socioprofessionnelles défavorisées, le nombre d'élèves de nationalité étrangère et enfin le nombre d'élèves ayant redoublé deux fois ou plus dans leur scolarité. L'indice de climat scolaire (ICS) prend en compte cinq données relatives à la représentation qu'ont les élèves de leur établissement : l'opinion générale qu'ont les élèves de leur lycée, collège ou école, la représentation qu'ils ont de la qualité de la relation entre élèves et professeurs, la qualité des relations entre élèves, le degré de violence perçue, et l'opinion relative à la qualité de la formation reçue.

véritablement efficace sur ces facteurs. On ne peut demander à l'école et à ses personnels de résoudre tous les maux de la société contemporaine. Mais la violence scolaire résulte aussi pour une autre part de données propres à l'établissement.

2. L'effet établissement

Il existe, selon plusieurs auteurs, un effet-établissement qui est le résultat de l'ensemble des pratiques mises en œuvre localement à chaque échelon par les professionnels de l'enseignement. L'effet-établissement peut jouer un rôle décisif dans la prévention de la violence. Dans un précédent travail (1998), en nous appuyant principalement sur les recherches de Robert Ballion, nous nous sommes efforcés de résumer les caractéristiques essentielles des effets-établissement :

"Des chefs d'établissement, extrêmement présents sur le terrain, ont entrepris de restaurer le lycée comme lieu d'enseignement. Pour cela, ils ont d'abord pris des mesures affirmant solennellement l'exterritorialité du monde scolaire en isolant physiquement et symboliquement le lycée de son environnement.

Ils ont résolument pris le parti de privilégier l'acte pédagogique par rapport à la dimension sociale ou psychologique. Ils ont accordé une grande importance à la qualité de l'accueil des élèves. Ils ont insisté sur la visibilité de la loi en réformant les règlements intérieurs et en faisant nettement apparaître une claire échelle des fautes et des sanctions. Ils ont développé et encouragé l'exercice des droits lycéens. Ils ont fait du Projet d'Établissement la véritable charte du lycée.

Les enseignants, pour ce qui les concerne, ont fait l'effort de surmonter leurs habitudes individualistes. Ils ont cessé de se comporter comme dans un univers de monades pour fonctionner comme un véritable corps collectif. Ils se sont pliés à une politique commune en matière de contrôle des absences, de devoirs surveillés, de sanctions des fautes.

Des innovations en matière d'organisation ont vu le jour permettant de compenser au sein du personnel l'absence de ligne hiérarchique : utilisation maximale des personnes relais (professeurs principaux ou coordonnateurs sur un niveau ou sur une discipline). Une culture d'établissement a commencé à se mettre en place, fondée non sur des considérations idéologiques mais sur des pratiques professionnelles."

3. La boîte noire de la classe

Si l'on a bien pu mettre en évidence la nature de l'effet-établissement (Cousin,

1993), de l'effet-chef d'établissement (Ballion, 1994), et même de l'effet-enseignant (Felouzis, 1998), on s'est jusqu'à présent moins interrogé sur la nature de l'effet-classe. La classe, observe Bernard Charlot, est le véritable "réacteur du système scolaire", c'est en son sein que se nouent l'essentiel des relations complexes et déterminantes entre les adultes et les adolescents. Mais qui sait ce qui se joue véritablement à l'intérieur d'une classe ? Qui peut observer ce qui se passe au cœur du réacteur scolaire ? Il n'y a pas de "boîte noire" dans une classe.

Pourtant, une série de travaux – certains assez anciens (Testanière, 1967, Dan Olweus, 1986) et d'autres plus récents (Jacques Pain, 1997) – ont montré que la vie quotidienne des classes était loin d'être paisible, et que, dans certains cas, c'était là que se fabriquait l'essentiel de la violence scolaire.

La classe est un lieu à l'intérieur duquel se déroule une activité qui relève entièrement du domaine public. Pourtant tout semble s'y passer comme dans un huis clos, comme s'il ne s'agissait pas d'un espace public mais, tout au contraire, d'un univers intime, secret, caché, protégé. Si cette intimité du cadre scolaire convient assez bien aux classes paisibles, elle se révèle, en revanche, d'un effet désastreux sitôt que d'importantes difficultés surgissent.

Quand le cadre scolaire devient, pour les professeurs comme pour les élèves, un quotidien fait de pressions, de brimades, de menaces, de harcèlements, de provocations et d'injures, l'intimisation du cadre scolaire devient un véritable obstacle au fonctionnement de l'établissement et favorise l'émergence de comportements violents.

Le système est actuellement ainsi fait que le professeur ou l'élève confrontés à des difficultés importantes n'oseront pas alerter l'autorité compétente. Personne, en règle générale, n'ira chercher de l'aide. Tous les acteurs feront ce que font les victimes confrontées à des violences familiales. Ils vivront les agressions dont ils sont l'objet sur le mode de la honte et souffriront en silence.

Origine de souffrances pour les élèves comme pour les enseignants, l'actuelle intimisation du cadre scolaire constitue, en outre, pour les jeunes gens une très étrange et très discutable forme d'éducation à la citoyenneté. Des actes et des propos, que partout ailleurs la loi réprime, peuvent ainsi bénéficier à l'intérieur du cadre intime de la classe d'une véritable impunité, comme si le cadre scolaire ne participait pas de l'état de droit mais se trouvait protégé par une sorte d'exterritorialité.

Dans ces conditions, ne faut-il pas, comme le fait remarquer Bernard Charlot (1998), *"avoir le courage de briser la loi du silence et de dire clairement que la violence scolaire se fabrique aussi dans la vie quotidienne de certaines classes"* ?

4. L'étude d'un cas.

Le cas qu'il nous est donné d'observer se révèle, de ce point de vue, tout à fait intéressant. Durant environ un an et demi, des élèves ont quotidiennement côtoyé un lycéen qui s'est rendu coupable, le 11 février 2000, d'un acte de brutalité particulièrement grave dont les conséquences auraient pu être dramatiques. Peut-on penser qu'aucun n'indice antérieur aux faits n'a laissé soupçonner chez cet élève la présence de tendances agressives, perturbatrices ou anti-scolaires ?

La lecture du dossier de l'élève Y fournit certes quelques éléments de réponse à ces questions. Y est arrivé dans l'établissement à la rentrée 1998 en classe de Première. Sur ses bulletins trimestriels de la classe de Première S, il est mentionné "*un manque de travail*" (1^{er} trimestre 98/99), "*un comportement limite*" (2^{ème} trimestre 98/99), un "*comportement peut-être inquiétant*" (3^{ème} trimestre 98/99). Sur le bulletin de la classe de Terminale, on signale "*un comportement inadmissible dans certaines matières*" (1^{er} trimestre 99/00). Mais seules deux sanctions ont été prises à son encontre : un avertissement pour "*manque de travail et de sérieux*" (1^{er} trimestre 98/99) et deux heures de retenue pour "*retards répétés*" (2^{ème} trimestre 98/99).

Qu'est-ce précisément qu'un comportement « *limite, inadmissible ou inquiétant* » ? Concrètement, dans les faits, quelles en sont les manifestations ? Quels sont les attitudes exactes, les propos précis, les actes avérés, recouverts par ces qualificatifs ? Le contenu du dossier de l'élève Y ne fournit pas de réponse à ces questions. Aucun fait précis n'est signalé.

Notre pratique quotidienne d'enseignant nous habitue au laconisme. Nous signalons sur les bulletins ou livrets scolaires, sur les cahiers de retenue, sur les carnets de correspondance (quand ils existent), des attitudes très générales : manque de travail, insolence, comportement intolérable... Les enseignants ne sont pas habitués à rédiger des rapports signalant exhaustivement des faits. Encore une fois, cette pratique peut convenir lorsque nous avons affaire à des classes paisibles, mais elle n'est aucunement adaptée face à de graves difficultés.

Ce que nous avons voulu entreprendre a consisté à rechercher précisément tous les signes avant-coureurs qui pouvaient laisser présager l'irruption de la violence sous sa forme la plus brutale. Nous avons essayé de reconstituer les éléments manquants du dossier de l'élève Y. Que s'est-il donc passé au quotidien dans les deux classes qu'il a fréquenté dans le lycée au cours des années scolaires 98/99 et 99/00 ? Quels sont ces faits limites, inadmissibles ou inquiétants ? Comment les élèves qui ont été ses camarades de classe ont-ils vécu leur scolarité ? Nous pouvions, en procédant de cette manière, espérer entrouvrir la fameuse "boîte noire de la classe".

5. Méthode

Il s'agissait donc de remonter le temps scolaire en nous servant essentiellement de la mémoire des élèves. Nous savons à quel point le témoignage humain est peu fiable, la mémoire imprécise, défaillante et parfois involontairement falsificatrice. Nous livrons ici les témoignages des élèves pour ce qu'ils sont, non des faits objectifs mais des souvenirs. Nous nous sommes attaché à faire disparaître du bilan des entretiens tous les faits qui ne nous ont pas été signalés par plusieurs témoignages.

Nous avons décidé de rencontrer en entretien individuel tous les élèves ayant été en classe avec Y, soit en 1^{ère} S en 1998/99, soit en Terminale S en 1999/00. Il y avait 33 élèves dans la classe de 1^{ère} S que fréquentait Y en 98/99 et 35 dans sa classe de Terminale S en 99/00. En déduisant de cet ensemble de 68 élèves, les quelques lycéens ayant quitté l'établissement à l'issue de la première et ceux ayant côtoyé Y à la fois en 1^{ère} S et en Terminale S, il nous restait un groupe de 60 élèves à interroger. Trois lycéens ne s'étant pas présentés à notre convocation, la synthèse de nos entretiens repose sur le témoignage de 57 lycéens auquel nous avons joint celui d'un élève (Arnaud) n'ayant pas été en classe avec Y, mais dont le témoignage nous est apparu comme décisif.

Les entretiens individuels ont eu lieu entre le 13 et le 21 mars 2000. Nous disposions pour chaque élève d'une plage horaire d'une demi-heure. Nous leur posions systématiquement les mêmes questions en nous servant d'un guide d'entretien préalablement établi.

Afin de nous assurer de la validité des principales informations recueillies au cours des entretiens individuels, nous avons réuni le 23 mars 2000 un groupe de dix élèves volontaires pour prolonger les données de l'entretien individuel.

Nous avons pris le parti de ne pas interroger les enseignants. Nous savons qu'en procédant de la sorte nous avons privé notre travail d'une source décisive d'informations. Mais plusieurs arguments nous ont fait opter pour cette solution. Notre situation de professeur de philosophie au sein de l'établissement nous plaçait, en effet, dans une position délicate. Nous pouvions sans grande difficulté enquêter auprès de lycéens, que pour la majorité d'entre eux, nous ne connaissions pas, mais il en allait évidemment tout autrement à l'égard de nos collègues. Il nous semblait qu'un observateur extérieur aurait été mieux à même de procéder à une investigation auprès des professeurs de l'établissement. Mais les ressources que l'établissement pouvait mettre en œuvre pour la réalisation de cette enquête ne permettaient pas le recours à un collaborateur extérieur.

Nous savons, par ailleurs, que les enseignants sont d'ordinaire méfiants à l'égard de toute entreprise d'investigation en milieu scolaire. Nous savons qu'un certain nombre d'entre eux redoutent que toute enquête ne se transforme en une mise en cause de leurs pratiques ou en une atteinte à leur liberté pédagogique. Nous

n'avons pas voulu prendre le risque de susciter une polémique préjudiciable au déroulement même de notre enquête dans un moment qui coïncidait avec une période de tension forte dans le monde enseignant. Le mois de mars 2000 a été, en effet, ponctué par des grèves et des manifestations enseignantes, par un remaniement ministériel et par le changement du ministre de l'Education Nationale.

III. Synthèse des entretiens

1. Harcèlement et brimades en classe de seconde.

Dès les premiers entretiens, il nous est apparu qu'un certain nombre de phénomènes inquiétants s'étaient déroulés antérieurement à l'arrivée de Y au lycée. C'est en classe de seconde au cours de l'année 97/98 que semble s'être préparé un terrain favorable au harcèlement et à la brimade.

Le témoignage de deux élèves s'est révélé particulièrement éclairant. Valérie est actuellement en Première, classe qu'elle a redoublée. L'année dernière, elle était en classe avec Y et c'est d'abord à ce titre que nous l'avons interrogée. Mais au cours de l'entretien, elle nous a clairement laissé entendre qu'en ce qui la concernait, les brimades avaient commencé antérieurement à l'arrivée de Y au lycée, dès la classe de seconde.

Arnaud était en Seconde avec Valérie en 97/98. Il a redoublé cette classe et il n'a donc pas été confronté à Y. Nous n'avons donc pas de raison de le rencontrer dans le cadre de notre enquête. C'est Valérie qui nous a indiqué qu'il avait été, à la même époque qu'elle, victime de certaines brimades. Aussi avons-nous décidé de le convoquer pour nous entretenir avec lui.

Valérie et Arnaud sont, ainsi qu'on va le voir, très différents dans leur personnalité et dans leurs manières de réagir mais on peut observer à travers leurs témoignages quelques points communs.

Tous deux reconnaissent avoir vécu au cours de cette année de seconde un quotidien de brimades permanent : une vie impossible. Ils prononceront tous les deux le mot enfer.

Ils sont aussi discrets l'un que l'autre sur la nature exacte des brimades qu'ils ont subies. Dans au moins l'un des cas, il semble que les injures aient été extrêmement violentes. Mais ni l'un ni l'autre ne prononceront les termes exacts. Nous avons observé ici la puissante difficulté qu'il y a à faire parler les victimes. Nous avons également remarqué aussi qu'il était préférable de ne pas insister sous peine de ruiner toute possibilité de continuer l'entretien.

Discrets sur la nature exacte des brimades, ils sont tous deux très clairs en ce qui concerne leurs effets. Les phénomènes de harcèlement auxquels ils ont été soumis ont eu pour conséquence de les réduire à l'impossibilité de travailler efficacement en classe. La stratégie principale des élèves harceleurs semble consister à empêcher l'élève victime de s'exprimer en classe, à le contraindre au silence et à lui interdire toute participation active en cours.

Tous deux n'ont trouvé d'autre issue que le redoublement pour se sortir de cette situation proprement intenable. Débarrassés de la pression quotidienne qu'ils subissaient, ils reconnaissent que leur vie a radicalement changé. Aujourd'hui, c'est le bonheur, diront-ils tous les deux.

Dernier point de convergence enfin, ni l'un ni l'autre n'avaient connu dans leur scolarité antérieure de semblables brimades. C'est au lycée qu'ils ont découvert le harcèlement.

Les ressemblances s'arrêtent ici. Valérie et Arnaud ont des caractères très différents et même radicalement contraires. Valérie est vive, impétueuse, parfois agressive. Arnaud est introverti, secret, silencieux, peu porté à se confier.

a) Le témoignage de Valérie :

Pour elle, tout semble avoir commencé avec une erreur de prononciation en cours d'espagnol. Interrogée par l'enseignant, elle prononce un mot sans accent, ce qui donne en français une consonance risible. Cela fait rire toute la classe et à partir de ce jour, il lui est trouvé un surnom. *"Cela m'a amusée pendant cinq jours, dit-elle, après plus du tout"*.

Elle retrouve son surnom inscrit sur les tables ou sur la buée des vitres, elle découvre des mots dans sa trousse ou son cartable. Elle ne peut plus répondre à la question d'un enseignant, ni intervenir spontanément en cours, sans entendre scander son surnom. Ce que Valérie ne dit pas, mais qu'elle laisse entendre, ce sont les injures qui accompagnent son surnom. Un examen attentif de la littérature fleurissant sur les tables des classes du lycée nous en apprendrait assurément plus long sur la nature de ces injures.

Valérie a un tempérament vif. Elle réagit souvent violemment. *"Je passe pour une furie"*, dit-elle. Elle reconnaît que sa vivacité de caractère ne lui est guère profitable. Aussi bien chez elle que dans sa classe, elle passe pour une fille *"un peu parano"*. Elle reconnaît aussi qu'elle sera amenée à se trouver dans une situation qui lui fera tout prendre mal et que son attitude renforcera celle des élèves harceleurs.

Lorsqu'un enseignant l'interroge et qu'elle entend dans son dos scandé le surnom prononcé suffisamment fort pour qu'elle l'entende et suffisamment faiblement pour que l'enseignant ne l'entende pas, elle a tendance à riposter, mais elle passe alors pour une élève agressive et parfois il arrive que ce soit elle que le professeur réprimande.

Valérie a cherché à sortir de cette situation. Elle s'est finalement confiée à ses parents qui sont allés voir le professeur principal. L'enseignant a pris le temps de discuter longuement du problème avec Valérie. Il a fait une intervention vigoureuse devant la classe, disant que s'il entendait une autre fois le surnom de Valérie, il s'en occuperait personnellement. L'intervention n'a été d'aucun effet, selon Valérie. Les élèves se sont tus en cours, mais tout s'est alors passé dans les couloirs, les insultes ont été, à partir de ce moment, encore plus violentes.

Valérie, à la différence d'Arnaud, passe en classe de première et le harcèlement se poursuit avec d'autant plus de violence qu'apparaît la personnalité de Y. A l'issue de la première, elle accepte la proposition de redoublement qui lui est faite pour ne pas retrouver ses bourreaux en terminale mais aussi parce qu'elle sait qu'elle a fait une mauvaise scolarité au cours des deux dernières années, mauvaise scolarité qu'elle attribue en grande partie au harcèlement dont elle a été la victime. *"Je n'avais plus la tête à travailler. Je me sentais complètement persécutée. J'étais en train de devenir franchement parano. Aujourd'hui, pour moi tout a changé, je vois mes études d'une autre façon. Je peux travailler normalement"*.

b) Le témoignage d'Arnaud :

En ce qui concerne Arnaud, le harcèlement ira beaucoup plus loin, il n'est pas exagéré de parler dans son cas de véritable persécution. Comme pour Valérie, cela commence par un surnom, mais il est systématiquement accompagné d'injures. Arnaud, comme Valérie préfère ne rien dire de la nature exacte des injures mais il semble que les propos aient été, en ce qui le concerne, beaucoup plus loin que pour Valérie. Tout ce que pourra dire Arnaud des propos qui sont tenus dans sa direction est : *"on vous rabaisse vraiment, on n'est pas intelligent, on n'est rien du tout"*.

Rapidement, les persécutions quitteront le terrain du lycée pour atteindre le domaine privé. Pendant plusieurs semaines la famille d'Arnaud recevra à des heures tardives une série de coups de fils anonymes avec des voix déformées dans lesquels le surnom dont on l'affuble est mentionné accompagné d'une bordée d'injures plus violentes que celles dont Arnaud est victime au sein du lycée. Les coups de téléphones cesseront au moment exact où commencent à se mettre en place les dispositifs téléphoniques de reconnaissance des appels au cours de l'année 98.

Arnaud craint les réactions de sa famille. Il reconnaît être très protégé par sa mère et il redoute cette protection. Il sait que s'il se confie chez lui, sa mère ira voir le proviseur et il craint de passer pour *"le fils à sa maman"*, ce qu'il semble redouter par-dessus tout parce qu'il pressent que ses agresseurs trouveront là un nouvelle source alimentant leurs injures.

Arnaud réagit en tombant malade. Il ne prononce pas le terme mais tous les symptômes qu'il décrit ressemblent à une dépression grave : plus envie de rien faire,

impossibilité de travailler, repli sur lui-même. Il perd sept kilos dans l'année. Arnaud soutient que sa situation était plus terrible que celle de Valérie. *"Ils n'auraient pas osé taper une fille, avec moi, ils ne se seraient pas gênés"*. On verra plus loin que la relative protection dont bénéficient les filles face aux phénomènes de harcèlement cessera l'année suivante. Y ne s'embarrassera plus de ce type de distinctions.

A l'issue de la classe de seconde, le conseil de classe refuse le passage d'Arnaud en première S. Il a fait une mauvaise année, ses résultats sont faibles. *"J'aurais pu faire appel, dit-il, c'est ce que voulait ma mère. Moi je n'ai pas voulu, j'ai préféré recommencer une année pour ne pas me retrouver avec les autres. J'ai eu raison. Aujourd'hui, je suis bien dans ma classe. Evidemment, quand je les croise dans les couloirs, ça recommence mais, ça n'a plus la même importance"*. Arnaud reconnaît, comme Valérie, bénéficier aujourd'hui de bonnes conditions de travail.

c) Les élèves harceleurs :

Au centre du groupe d'élèves harceleurs, on remarque un noyau de cinq lycéens auxquels viendront se joindre ponctuellement quelques autres élèves. Le noyau dur du groupe se compose de trois garçons et deux filles. *"Les filles sont plus hypocrites, plus garces"*, déclare Valérie. Les tâches de harcèlement sont, semblent-il, assez bien réparties au sein du groupe. Les filles se chargent de ramasser les informations qui peuvent être blessantes ou prêter à rire, elles les transmettent au groupe, les garçons se chargent de tout tourner en ridicule.

Parmi ce groupe quelques élèves nous paraissent intéressants à observer. Nadège est assurément, selon les termes des deux élèves interrogés, *"la plus hypocrite"*. Elle est très gentille, avenante, soucieuse des autres. On se sent rapidement en confiance avec elle. Elle aime recevoir les confidences de ses camarades. Arnaud sera sa victime. Lui, peu expansif, qui ne se confie pas volontiers, se laisse aller et s'ouvre à elle. Tout ce qu'il a pu lui confier, il le retrouvera quelques jours plus tard ridiculisé dans les propos des garçons.

Franc mérite, selon Valérie, *"la palme d'or"*. C'est le harceleur en chef. Selon Arnaud, il serait l'auteur présumé des coups de fil anonymes. Franc, au cours des trois années de sa scolarité au lycée, ne cessera pas d'être un élève perturbateur. Aujourd'hui en classe de terminale, il sera sanctionné en début d'année scolaire par un avertissement pour perturbations, bavardages et incivilités.

Cédric est, selon Arnaud l'autre auteur présumé des coups de fils anonymes. Moins turbulent que Franc, il est, selon Valérie, aussi redoutable que lui. Elève de Première en même temps que Y, nous l'avons convoqué pour l'interroger. Il n'est pas venu au rendez-vous.

Ce sont des élèves qui se débrouillent assez bien en cours, pas d'excellents éléments mais des lycéens qui s'en sortent bien sans trop travailler. Ils sont un peu bruyants et même parfois tapageurs, mais ils savent jusqu'où ils peuvent aller. Les professeurs passent assez facilement l'éponge sur les petites remarques qu'ils font en cours même si quelquefois, elles sont à la limite de l'insolence.

Ces élèves semblent, en effet, avoir un sens aigu de la personnalité des professeurs. Ils savent toujours précisément à qui ils s'adressent. En face de l'enseignant confirmé, ils sont volontiers "*lèche-bottes*". Ils ne deviennent véritablement odieux que lorsqu'ils sentent une fragilité importante chez le professeur.

Socialement, ils sont issus de tous les milieux. On compte parmi eux autant d'enfants d'ouvriers ou de chômeurs que de cadres ou d'employés.

Autour de ce groupe, gravitent d'autres élèves, ils constituent le public des élèves harceleurs, les rieurs, les moqueurs, des jeunes gens passablement immatures, selon nos interlocuteurs.

2. En première : harcèlement et brutalité.

Le passage des élèves de seconde en classe de première bouleverse toutes les données. Le groupe des élèves harceleurs est dispersé dans les différentes divisions de première. Le meneur, Franc, n'est plus dans la classe qui va accueillir Y. Il ne reste qu'un de ses lieutenants, Cédric, l'une des deux filles, Nadège, et quelques seconds couteaux, ceux qui n'ont pas pris part directement au harcèlement, mais qui leur ont fourni ponctuellement aux élèves harceleurs un coup de main à certains moments de l'année.

La classe est majoritairement féminine (18 filles pour 15 garçons). Les garçons sont plutôt de bons élèves, "*un peu gamins*", selon les termes de Valérie. Il n'y a pas de tête de classe, pas de véritables meneurs. Pourtant pour Valérie, le harcèlement va continuer. Ceux qui restent de la classe de seconde se chargent de faire passer le message aux nouveaux. C'est Y qui va prendre la tête du harcèlement.

Y présente toutes les caractéristiques que nous avons déjà pu observer chez les élèves harceleurs. Il est intelligent, il réussit à peu près en classe sans travailler beaucoup, il a un sens aigu de l'humour et de la dérision, il est moqueur et provocateur. Il se plaît à tourner en dérision les travers de ses camarades et de ses professeurs. Il ignore la mesure, tient des propos volontairement outranciers et joue sans cesse avec les limites.

Ses relations avec les enseignants sont difficiles. Ils les cherchent, ils les provoquent pour voir jusqu'où il peut aller. Il se lève en plein cours pour voir ce que le

professeur va dire. *"Pas toujours insolent, mais des remarques qui énervent"*, nous dira un élève, *"insolent, mais bien tourné, ajoutera un autre.*

"Dés qu'il sentait une faiblesse chez un prof, il en profitait, il y en avait avec lesquels, il savait qu'il pouvait aller loin. Il fallait le bloquer tout de suite. Avec le prof qui fixait immédiatement les limites, tout se passait bien, avec les autres, s'il sentait que le prof avait peur de lui, ça pouvait être l'horreur".

On ne nous dira pas précisément jusqu'où est allée cette *"horreur"*. Les élèves répugnent à répéter les propos exacts tenus par Y en cours à l'égard de certains de ses enseignants ; soit ils s'abritent derrière une sorte d'amnésie, *"je ne me souviens plus, c'est loin"*, soit ils se réfugient derrière des circonlocutions, *"on ne parle pas comme ça à un prof"*. S'il est remis promptement à sa place, il abandonne rapidement sinon il continue loin, le plus loin possible.

Y est d'un tempérament lunatique. La plupart des élèves interrogés ont confirmé ce point. *"On ne se fait pas trop à lui, dit Florian, parce qu'on ne savait jamais comment il allait réagir. Certains jours, il était charmant, même plus sympathique et attentif à autrui que la plupart des élèves, d'autres jours, il était franchement agressif, provocateur et violent. Ces jours là, n'importe quoi pouvait déclencher un incident."*

"Parfois très sympa et d'autres fois carrément méchant". "Des insultes pour tout et pour rien". Un détail pouvait prendre des proportions gigantesques : une place en cours par exemple. *"Une fois, je m'étais assis à sa place, il m'a dit : tu t'enlèves de là ou je vais te frapper"*.

Y provoque les élèves autant que les enseignants. Avec ses camarades aussi, il cherche la limite. Il taquine, provoque, harcèle. Valérie continue à être l'une des cibles privilégiées de son harcèlement mais elle reconnaît que, cette année, elle n'est plus seule. C'est presque toute la classe qu'il tourmente. Y est isolé au sein de la 1^{ère} S, aucun élève interrogé ne dira faire partie de ses amis. Pourtant, peu d'élèves osent lui tenir tête. Marie s'y est un jour essayé : *"J'en avais marre qu'il m'insulte, je n'ai pas pu m'empêcher de lui dire qu'il était con. Il m'a menacée, il m'a dit : si tu continues, je vais te faire tabasser par une fille."*

Seuls deux garçons de la classe de première S semblent ne pas avoir peur de Y. Il est vrai que leur apparence physique n'incite pas chercher querelle. Ce sont des garçons paisibles qui ne cherchent pas d'histoires. Ils se borneront pour décrire la personnalité de Y à des remarques laconiques : *"un drôle de type"*, dira l'un, *"pas facile"*, notera l'autre. Ils sont sans doute les seuls au cours de cette année 98/99 à avoir eu vraiment la paix.

Y fait peur à la plupart de ses camarades et peut-être aussi à quelques-uns de ses enseignants. Il est physiquement plus fort que la plupart des garçons de sa

classe, il pratique un art martial – dont on sait quel usage il fera au cours l'après midi du 11 février 2000 – et il n'hésite pas à faire parfois usage de brutalité.

Trois élèves nous ont avoué avoir été brutalement précipités à terre par Y selon la technique dite du "*balayage*". Pour Sylvain, cela s'est passé dans le couloir, pour Stéphane en éducation physique, pour Célia au début d'un cours de mathématiques. Dans tous les cas, le prétexte est futile, insignifiant. Sylvain pense avoir regardé Y d'une manière qui n'a pas été appréciée ; Sébastien s'est emparé du ballon au moment où Y driblait ; Célia, quant à elle, n'a rien compris, elle n'a rien dit, rien fait, simplement elle était sur le chemin de Y au moment où il était très énervé, il l'a faite tomber gratuitement.

Ce dernier incident a eu lieu au début d'un cours de mathématiques au moment où les élèves s'installaient, en présence du professeur. Les faits n'ont pas été signalés à l'administration.

Anne résume bien la situation : "*Quand on croisait Y, on ne savait jamais ce qui pouvait arriver, on se poussait du chemin pour éviter de se faire balayer*". "*Au foot, ajoutera Mathieu, quand il avait la balle, personne n'osait venir la lui prendre*".

Y est de nationalité marocaine. Il est incontestablement fier de son pays d'origine dont il vante régulièrement les mérites. Mais il tient aussi des propos particulièrement violents à l'égard des français et des européens. Les injures qui nous ont été rapportées ont un caractère très nettement raciste et sexiste. Il ne fait pas de doute que certains de ces propos pourraient faire l'objet d'une poursuite pénale.

3. En terminale : retour au calme.

Le passage en terminale bouleverse une nouvelle fois toutes les données. Seuls 8 des 32 camarades de Y en classe de première se retrouvent avec lui en terminale S. La classe dans laquelle Y est intégrée est à majorité masculine (23 garçons et 12 filles). Il suffit d'observer l'apparence physique des garçons de la classe pour comprendre que le climat scolaire ne pourra plus être le même qu'en première. La classe compte beaucoup de sportifs, certains d'assez haut niveau. Richard, qui a suivi Y de première en Terminale, résume bien la situation : "*Cette année, il n'est plus le caïd*".

Y cesse d'être isolé. Il retrouve en terminale des élèves de son quartier qu'il a connu au cours de sa scolarité antérieure au collège ou à l'école primaire. Alors que parmi les anciens élèves de Première, nous n'avons rencontré aucun témoignage favorable concernant Y, plusieurs élèves de sa classe de terminale nous ont dit être de ses amis. Certains avouent apprécier son caractère serviable et dévoué. Un élève, nouvellement arrivé dans le lycée, nous a raconté qu'il a été accueilli par Y qui, très

sympathiquement, lui a fait visiter l'établissement et l'a aidé dans différentes démarches.

Nous nous sommes un moment demandé s'il s'agissait bien du même élève dont on nous parlait. Nous n'avons pas été seul à être surpris. Deux sœurs, Stéphanie et Sophie, ayant fréquenté Y l'une en Terminale, l'autre en Première, nous confirmerons ce changement : *"C'est clair, il a changé. Il n'a plus rien à voir avec ce que me raconte ma sœur, on dirait que ce n'est plus le même"*, dira Sophie.

Y s'est acheté une conduite. Il le reconnaît lui-même. A Elodie qui était avec lui en Première et qui l'a suivi en Terminale, il confie : *"Tu vois, j'ai changé, je n'embête plus les profs"*.

Ses relations avec les enseignants deviennent, en effet, plus souples. Il reste provocateur et fait parfois des remarques en cours mais elles sont présentées sur le mode de la plaisanterie. Plusieurs lycéens diront de lui qu'il est drôle et qu'il amuse toute la classe. *"Il aime provoquer, mais il s'arrête toujours avant la limite"*, dira Antoine. Bien sûr, tout cela varie selon la personnalité de l'enseignant : *"Il y a des profs, dit Michael, qui ne comprennent pas son humour"*. Mais tout semble confirmer un changement complet d'attitude : en Première, Y n'amusait franchement personne.

Un autre changement est également perceptible : il ne tient plus de propos ouvertement racistes. Il continue d'affirmer une fierté d'appartenance communautaire et se révèle très susceptible sur la question de la religion. On nous raconte qu'en cours de philosophie, il a, un jour, fermement tenu tête au professeur sur la question du droit des femmes en Afghanistan.

Mais Y cesse d'injurier. Il s'explique ou du moins il tente de le faire. Plusieurs élèves disent avoir eu des conversations intéressantes avec lui sur la question du racisme ou de la religion. *"Il avait a priori l'impression que les français l'excluaient, mais dès qu'il se sentait en confiance, ça allait mieux, on pouvait discuter"*, nous dira Richard.

La plupart des élèves de terminale reconnaissent avoir été surpris par l'attitude de Y au cours de l'agression du 11 février 2000. *"Je ne pensais pas qu'il était aussi violent"* dira Emilie. *"Il est impulsif, reconnaît Samir, mais je pensais qu'il savait se contrôler"*.

Interrogés sur cette même question, les anciens camarades de Y en classe de Première portent un jugement d'ensemble très différent : *"Un jour ou l'autre, ça devait arriver"*, dit Alexandre, *"Pas très étonnant, ce type est dangereux"*, soutient Guillaume.

IV. Analyse.

1. Les phénomènes de malmenace.

Notre enquête a fait apparaître l'existence au sein de l'établissement d'un climat de harcèlement et de brimade que la plupart des personnels du lycée ne soupçonnaient assurément pas. Ces phénomènes ont été identifiés sous le nom de "*mobbning*" ou de "*bullying*" par le chercheur norvégien Dan Olweus dans le début des années 80. Jacques Pain les résume sous le terme français de malmenace.

L'ensemble de ces petites tracasseries qui commencent avec la moquerie, qui se poursuivent par le harcèlement systématique et qui peuvent parfois aller jusqu'à des actes délictueux (injures publiques, coups de téléphone anonymes, brutalités) sont, ainsi que le montrent les travaux de Jacques Pain, actuellement en recrudescence dans la plupart des établissements scolaires européens et nord américains. Dans certains pays, ils font l'objet de vastes campagnes de prévention (anti-bullying-campains en Grande Bretagne). On ne voit mal ce qui ferait que les lycées français en seraient protégés.

L'ensemble des actes de malmenace constituent en eux-mêmes un phénomène préoccupant auquel les professionnels de l'enseignement doivent aujourd'hui être sensibles. Ainsi que nous avons pu l'observer dans la synthèse des entretiens, ils peuvent transformer la vie quotidienne des élèves qui en sont les victimes en une situation infernale, pathogène et génératrice d'échecs. Le phénomène est d'autant plus dangereux qu'il est souvent peu visible pour les enseignants. Les élèves qui en sont les victimes sont peu enclins à se plaindre et à rechercher de l'aide. A tort ou à raison, ils pensent que toute démarche qu'ils entreprendront en direction des responsables éducatifs se retournera contre eux.

Les actes de harcèlement sont, en général, le fait d'élèves intelligents dotés d'un puissant sens de la dérision, des lycéens aux résultats moyens, certainement pas de brillants éléments mais pas non plus des élèves en grave difficulté scolaire. Ce sont des élèves rieurs, moqueurs, un peu tapageurs mais dotés d'un sens aigu d'une certaine forme de limite : celle qui leur permet de reconnaître précisément jusqu'où ils peuvent aller sans se faire repérer ou sanctionner.

Ce qu'ils semblent, en revanche, avoir beaucoup moins bien intégré en matière de limites, ce sont celles qui déterminent le comportement citoyen. L'exigence morale ou sociale du respect mutuel leur est étrangère. La notion de respect se trouve pour eux réduite à l'expression d'un rapport de force. Ils sont, ainsi que nous l'a fait observer un lycéen à propos de l'élève Y : "*respectueux avec ceux qui savent se faire respecter*". Leurs repères moraux sont très flous, leur sens civique peu développé.

Les enseignants sont, en règle générale, décontenancés par ce type d'élèves qu'ils ne savent pas comment prendre. Il est vrai que l'élève harceleur est difficile à

sanctionner ; il est rarement pris sur le fait. De plus, il a du répondant. La tentation est grande pour l'enseignant de l'ignorer, de le laisser faire en fermant les yeux ou peut-être même parfois se s'efforcer de le mettre de son côté afin d'éviter toute forme de débordement.

2. La liaison entre malmenace et violence.

La malmenace est-elle, en elle-même, un phénomène de violence ? Si l'on s'en tient à la définition donnée par Olweus (1999) du bullying comme l'exposition *"répétée et à long terme d'un élève à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves"*, on voit quel risque on prend à assimiler systématiquement toute forme de malmenace à un phénomène de violence.

Robert Ballion (1998) a bien mis l'accent sur ce risque : *"En qualifiant tout ce qui peut se rattacher à la contrainte, au désordre, à la menace... de violence, l'on met sur le même plan des phénomènes très disparates, s'interdisant ainsi de les saisir dans leur spécificité et d'y répondre donc de façon adaptée"*.

La malmenace n'est sans doute, à son origine, rien d'autre que l'une des expressions de l'adolescence, l'une de ces manières qu'ont les jeunes gens de *"se connaître eux-mêmes en provoquant une réaction sociale, en tutoyant le risque"*, selon les termes de Sébastien Roché (1996). *"Le jeune explore naturellement son champ d'action, poursuit cet auteur, sa marge de manœuvre, sa place dans le monde et l'ordre de ce monde. Bref, il expérimente sa liberté, le respect qu'on lui doit et qu'il doit aux autres [...] On peut dire que le jeune joue au jeu de "loi y es-tu ?" [...] Il défie l'autorité pour savoir comment se fondent les règles multiples, pour connaître leur légitimité. Il ne s'agit plus tellement d'un jeu mais d'une interrogation sur les règles du jeu."*

C'est donc dans la rencontre avec la règle que va se jouer chez l'adolescent l'avenir de la malmenace et son éventuelle transformation en un phénomène de violence. Ainsi que l'observe Maryse Vaillant (1994) : *"Sans réponse adaptée ou sans réponse du tout, il sera amené à explorer plus loin, à cogner ou à crier plus fort"*.

Les élèves que nous avons interrogés nous ont brossé le portrait de trois d'élèves harceleurs. Cédric, Franc et Y. Cédric est un garçon passablement immature, facilement influençable, un garçon joueur et provocateur qui ne se rend pas compte des conséquences de ses jeux. Débarrassé de l'influence de Franc, il poursuivra sa scolarité sans trop ennuyer le monde, il rentrera dans le rang. Franc est un élève instable, jouant en permanence avec la règle. De la seconde à la terminale, il n'a jamais cessé d'être un perturbateur. Il ne se calmera – de façon peut-être provisoire – que le jour où tous les enseignants feront bloc contre lui et le sanctionneront.

Y n'est pas très différent de Franc, mais il est plus violent. Il fait facilement peur à ses camarades et peut-être aussi à certains de ses professeurs. En classe de

première, il est mal à l'aise, mal intégré, sans doute se sent-il exclu. Comme il n'a face à lui ni aucun obstacle sérieux ni véritable soutien, il s'emploie à persécuter tout le monde.

En terminale, il est mieux intégré, moins solitaire, moins exclu. La classe est plus homogène. Il a en face de lui, autant du côté des élèves que du côté des professeurs, quelques personnalités difficiles à impressionner. Alors, il rentre dans le rang et redevient presque un élève comme les autres.

Que s'est-il passé l'après-midi du 11 février 2000 ? Qu'est-ce qui a poussé Y à renouer avec la violence ? Le témoignage des élèves ne nous a pas permis de l'établir.

3. L'importance du climat scolaire.

L'existence d'un effet classe paraît déterminant du point de vue du développement de la violence. Il existe à l'intérieur d'un groupe d'élèves certains mécanismes de régulation internes, invisibles mais puissamment efficaces.

Nous pouvons former l'hypothèse qu'un climat scolaire dérégulé, dominé par l'influence d'adolescents peu matures, constitue un terrain favorable au développement du harcèlement, de la malmenace et de la brimade, et que ce contexte devient lui-même propice à l'émergence de la violence sous sa forme brutale lorsque surgissent dans une classe des personnalités complexes du type de celle de l'élève Y.

Or que savons-nous, dans l'état actuel, du climat d'une classe ? Quels éléments objectifs possédons-nous pour déceler la présence d'un contexte de malmenace ? Quels sont les outils de détection et de prévention des conduites violentes qui sont, dans l'état actuel, à la disposition des professionnels ?

C'est dans le courant du mois de décembre (au mieux fin novembre), lors des conseils de classe du premier trimestre, que pour la première fois ces questions sont abordées par les équipes éducatives. Mais qu'apprend-on sur le climat scolaire lors d'un conseil de classe ? L'intervention des enseignants se réduit à des données fragmentaires, des remarques générales et des commentaires imprécis : mauvaise ambiance, classe agitée, groupe hétérogène, etc.

Le témoignage des élèves délégués n'apporte pas d'éclairage supplémentaire. Intimidés par la présence du chef d'établissement et de tous leurs enseignants, étrangers à un type de réunion dont les règles leur échappent en grande partie, peu enclins à dénoncer les agissements de leurs camarades, ils sont, en règle générale, très silencieux et limitent leur activité à recopier scrupuleusement les commentaires qui

sont faits sur chaque élève. Il arrive quelquefois que les élèves harceleurs soient eux-mêmes les délégués de leur classe³.

Les parents ne possèdent d'autre information que ce que leur propre enfant leur a révélé. Dans la plupart des cas, ils déclarent n'avoir reçu aucune information émanant des familles qu'ils représentent.

Il nous faut reconnaître que l'essentiel de la réalité du climat d'une classe nous échappe.

4. Le signalement des incidents.

Notre enquête montre qu'un grand nombre d'incidents survenants en classe ou au sein du lycée ne sont pas portés à la connaissance de l'administration du lycée. Des actes graves ont été commis en direction de plusieurs élèves. L'un d'eux a été perpétré en cours en présence d'un enseignant. Tous ces actes (injures publiques, propos racistes, appels téléphoniques anonymes et malveillants, brutalités physiques) font l'objet d'une qualification pénale. Mais aucun d'entre eux n'a fait l'objet d'un signalement. Aucune sanction n'a pu être prise. L'enquête révèle l'existence d'une véritable immunité scolaire dont peuvent se prévaloir certains élèves.

Tout indique que le quotidien de certaines classes est gravement perturbé par des actes ou des comportements incivils. Les travaux du Conseil de la vie lycéenne effectués au cours de l'année scolaire 98/99 ont confirmé la recrudescence des incivilités au sein des classes.

Il s'avère urgent pour les professionnels de l'enseignement de rompre avec des pratiques anciennes et inadaptées. Dès lors que nous nous trouvons en présence d'une classe difficile, tout ce qui favorise l'intimité du cadre scolaire contribue également à entretenir l'existence d'une immunité scolaire incompatible avec les principes de l'école républicaine.

L'image mythique du professeur charismatique dont la parole magique emporte d'emblée l'adhésion des élèves ne cesse de s'éloigner de la réalité quotidienne des classes. Même s'il existe encore – cela ne fait aucun doute – un réel bonheur à enseigner, il nous semble aujourd'hui que tout enseignant, quelles que soient ses compétences ou son expérience se trouve, à un moment ou à un autre de sa pratique professionnelle, confronté à des comportements imprévisibles face auxquels il lui est impossible de réagir seul.

³ Nous avons pu observer récemment le cas de deux élèves qui ont tenté de se porter candidats à la fonction de délégué de classe alors qu'au moment de l'élection ils étaient exclus temporairement de l'établissement pour comportement incivil.

Le phénomène est perceptible dans tous les établissements scolaires. Robert Ballion (1996) l'a souligné : *"On est passé de situations où d'emblée, enseignants et élèves savaient ce qu'il fallait faire sans que cela soit dit, à des situations floues, incertaines où l'enseignant mais aussi les élèves doivent construire de nouveaux rôles. Non seulement il faut rendre explicite ce qui était tacite car rien ne va plus de soi, mais, dans la mesure où la situation scolaire a évolué, il faut aussi inventer de nouvelles formes de régulation de cette situation."*

Il convient, lorsque cela s'avère nécessaire, que les personnels rompent avec leurs pratiques solitaires. Il importe que soit systématiquement signalé à l'administration tout ce qui au sein d'une classe relève de la perturbation. L'immunité scolaire ne peut, en aucune façon, être tolérée.

V. Propositions.

A partir des observations faites au sujet de ce phénomène de violence, il nous semble que nous pouvons dégager les conclusions suivantes.

- 1) Le climat scolaire d'une classe s'avère décisif du point de vue du développement de la violence. Selon que le climat sera propice ou non au harcèlement et aux brimades, se développeront avec plus ou moins de facilité les phénomènes violents.
- 2) Les incidents scolaires, l'ensemble des propos ou attitudes déplacées ou intolérables ne sont que très incomplètement signalés à l'administration. Le quotidien des classes lorsqu'il s'avère gravement perturbé n'est jamais décrit avec précision.
- 3) L'ensemble des informations relatives aux risques scolaires n'étant qu'imparfaitement connus, elles ne font l'objet d'aucun traitement global. Les mesures de régulation ou de prévention ne peuvent, de cette manière, être prises en temps utile.

Afin de remédier à ces dysfonctionnements et d'organiser de façon efficace une véritable prévention des phénomènes violents, nous proposons que soient mises en place trois types de mesure.

1^{ère} proposition : Mettre en place des modalités permettant de mesurer les indices de climat scolaire à l'intérieur de l'établissement :

Le concept d'indice de climat scolaire (ICS) a été élaboré par Eric Debarbieux (1996a et b). Il est obtenu après passation d'un questionnaire auprès des élèves. Il prend en compte cinq données relatives à la représentation qu'ont les élèves de leur établissement : l'opinion générale qu'ont les élèves du lycée, la représentation qu'ils ont de la qualité de la relation entre élèves et professeurs, la qualité des relations entre élèves, le degré de violence perçu, et l'opinion relative à la qualité de la formation reçue. L'indice de climat scolaire permet de mesurer précisément, à l'intérieur de l'établissement, comme dans chaque classe, les risques réels de dysfonctionnement, de repérer les actes de harcèlement et les processus potentiellement générateur de violence.

Nous proposons que, dès le courant du mois d'octobre de chaque année scolaire, une enquête soit effectuée au sein de toutes les classes du lycée. Son contenu

pourrait être soumis pour validation à l'un des chercheurs spécialisé dans l'étude des phénomènes de violence scolaire. Les modalités de passation d'une enquête de ce type sont rapides et perturbent peu le fonctionnement des classes.

2^{ème} proposition : Mettre en place des modalités de signalement des incidents scolaires.

Une fiche incident devrait être élaborée et mise à la disposition de tous les personnels du lycée. Il importe de s'entendre sur ce qui constitue exactement un incident scolaire. A cette fin, nous proposons que soit établie une liste exhaustive de l'ensemble des perturbations pouvant survenir en classe ou à l'intérieur de l'établissement. Les personnels devraient être invités à signaler systématiquement tous les incidents dont ils sont les témoins.

Un projet de liste des principaux incidents pouvant survenir au sein d'un établissement scolaire figure en annexe de ce document.

3^{ème} proposition : Constituer un observatoire de prévention des risques scolaires.

L'ensemble des informations relatives au climat scolaire et aux incidents devrait être traité par une équipe composée de professionnels de l'établissement (enseignants et CPE) placés sous l'autorité directe du chef d'établissement. Cette équipe aurait pour mission de centraliser l'ensemble des informations relatives au climat scolaire, de détecter les risques scolaires, de proposer et de mettre en œuvre les mesures efficaces de régulation et de prévention.

Conclusion

Nous ne sommes pas certain, à l'issue de ce travail d'investigation d'avoir pu véritablement démonter la boîte noire de la classe. Tout au plus, l'avons-nous un peu entrouverte.

Le lycée Ambroise-Brugière n'est, au regard de la violence scolaire, ni mieux, ni plus mal placé que d'autres établissements. C'est un lycée moyen comme le sont 80% des lycées français. Comme tous les autres lycées, il est confronté aux turbulences qu'ont engendré la massification de l'enseignement secondaire et la perte du sens de la scolarité.

Nous gageons que des faits analogues à ceux nous avons pu observer se produisent quotidiennement dans la plupart des établissements d'enseignement. Face à la violence, les professionnels doivent éviter l'exagération autant que l'angélisme. Les écoles françaises ne sont pas à feu et à sang mais elles ne sont pas davantage des havres de paix permanents. Les phénomènes de harcèlement, de brimades, de malmenance sont désormais des données dont il nous faut tenir compte.

De l'ensemble des observations que nous avons pu faire, nous retirons une conclusion : toute prévention des phénomènes de violence en milieu scolaire passe par une collaboration étroite de tous les acteurs de l'établissement scolaire. Devons nous attendre qu'un phénomène objectivement violent intervienne sous nos yeux pour rapporter précisément les faits, pour dire exactement ce qui se passe dans le huis clos de nos classes lorsque nous jugeons inadmissibles certains propos, attitudes ou faits ?

S'il importe, ainsi que nous le proposons, de doter l'établissement scolaire d'instruments modernes issus de la recherche scientifique permettant d'observer l'état du climat scolaire, il convient également que l'ensemble des personnels s'engage à collaborer pour signaler l'ensemble des risques potentiels.

Il y va de la sécurité des élèves et de celle des personnels.

Annexe :

Projet de liste des principaux incidents scolaires⁴

Incidents généraux	Propos ou attitudes inconvenants à l'égard des autres élèves	Propos ou attitudes inconvenants à l'égard de l'enseignant	Atteinte aux locaux ou au matériel de l'établissement
Bagarre	Atteinte aux biens	Agressivité	Bris de matériel
Bavardages répétés	Brutalités	Appel téléphonique malveillant	Déclenchement d'alarme
Borborygmes, éructation	Détérioration de matériel	Atteinte aux biens	Graffitis
Chahut	Emprunt forcé de matériel	Contestation violente	Manipulation d'extincteur
Crachat	Grossièreté	Insulte	Souillures
Cris	Insulte	Jet de projectile	
Défaut de matériel scolaire	Insulte à caractère raciste	Menaces	
Faire autre chose en cours que ce que demande l'enseignant	Insulte à caractère sexuel	Propos tenus dans une langue inconnue par l'enseignant	
Fraude caractérisée	Intimidation	Provocation	
Imprégnation alcoolique	Jet de projectile	Tutoiement	
Interpellation d'élèves	Menaces		
Irruption dans un cours	Moquerie		
Oubli de matériel scolaire	Obstacle au travail		
Port d'accessoires prohibés (casquette, baladeur, stylo laser)	Provocation		
Prise de parole intempestive	Vol		
Refus de changer de place à la demande du professeur			
Refus de prendre des notes en cours			
Refus d'obéir à une consigne			

⁴ Projet de liste établi en collaboration avec Jean-Marc Pujol.

Se lever en cours			
Sonnerie ou utilisation de téléphone portable			
Sortie de cours sans autorisation			
Tabagisme dans les locaux			
Travail non fait			

Bibliographie

Robert Ballion, *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette, 1993.

Styles de direction et fonctionnement des lycées, *Revue internationale d'éducation*, N°4, décembre 1994.

La gestion de la transgression à l'école, Centre d'analyse et d'intervention sociologiques, EHESS-CNRS, 1996

La démocratie au lycée, Paris, ESF, 1998.

Jean Pierre Bellon, Jean Marc Pujol, *Qu'en pensent les lycéens*, CRDP d'Auvergne, 1998.

Les Cahiers de la Sécurité Intérieure, *La violence à l'école*, N° spécial, IDHESI, *La Documentation Française*, 15, 1994.

Délinquances quotidiennes, N° spécial, IDHESI, *La Documentation Française*, 23, 1996.

Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, *Violence à l'école*, *Etat des savoirs*, Paris, Armand-Colin, 1998.

Olivier Cousin, *L'effet-établissement, construction d'une problématique*, *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3, Paris, 1993.

Eric Debarbieux, *La violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990.

La violence en milieu scolaire : perspective comparative portant sur 86 établissements, Ministère de l'Education Nationale, Institut des hautes études de la sécurité intérieure, Université de Bordeaux II, 1996a.

La violence en milieu scolaire, I. *Etat des lieux*, Paris, ESF, 1996b.

La violence en milieu scolaire, II, *Le désordre des choses*, Paris, ESF, 1999.

François Dubet, Danilo Martuccelli, *A l'école*, *Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996.

Georges Felouzis, *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, 1998.

Georges Fotinos, *La violence à l'école*, *Etat de la situation en 1994. Analyse et recommandations*, Ministère de l'Education Nationale, Inspection générale de l'Education Nationale, 1995.

Jacques Pain, Emilie Barrier et Daniel Robin, Violences à l'école, Allemagne, Angleterre, France, Une étude comparative de douze établissements du deuxième degré, Vigneux, Matrice, 1997.

Revue française de pédagogie, N°123, avril-mai-juin 1998.

Dan Olweus, Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, Paris, ESF, 1999.

Sébastien Roché, La société incivile, Paris, Le Seuil, 1996.

Jacques Testanière, Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire, Revue française de sociologie, 8, 1967.

Bernard Toulemonde, L'absentéisme des lycéens, Paris, Hachette, 1999.

Maryse Vaillant, Le grand jeu de la loi, les conduites agressives, Rencontres du GIF, Ministère de l'Intérieur, 1994.

Remerciements.

Monsieur Jean-Paul Trespeux, proviseur du lycée Ambroise-Brugière, a pris l'initiative de ce travail et a facilité toutes les étapes de son déroulement.

Monsieur Jean Marc Pujol, proviseur adjoint du lycée La Charme a assuré la relecture de notre texte et nous a aidé à rédiger la partie propositions.

Mesdames Marie-Odile Gautereau et Anne-Marie Mazouz, conseillères principales d'éducation, ont facilité l'organisation de notre travail d'investigation auprès des élèves.

Monsieur Cyrille Callière, professeur de philosophie, nous a déchargé d'une partie de nos heures de cours.

Mademoiselle Marilyn Roux, responsable de la Maison des lycéens et témoin des faits, nous a fourni des informations complémentaires relatives aux circonstances de l'agression.

Les enseignants de l'établissement ont accepté que certaines heures de leurs cours soient perturbées.

Les élèves de première et terminale S ont accepté de répondre à toutes nos questions.

Nous sommes heureux de les remercier tous personnellement.