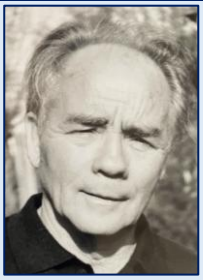
Centre RēSIS
Centre de Ressources et d'Etudes Systémiques contre les Intimidations Scolaires

Le bulletin d'information du Centre RēSIS

SOMMAIRE :

- Hommage à Robert Ballion p. 1
  - Un auteur visionnaire et précurseur p. 2
  - Un esprit libre p. 3
  - Une vingtaine d'articles accessibles en ligne p. 4
- Que reste-t-il du programme pHARe ? p. 5
- Un colloque sur l'autorité à l'école p. 6
- Les activités du Centre RēSIS p. 8



HOMMAGE À ROBERT BALLION 1933-2024

Robert Ballion nous a quittés il y a un peu plus d'un an. Bien rares ont été les hommages de ses confrères à l'occasion de son décès. En sociologue exigeant, il avait pourtant tout compris des mutations à l'œuvre au sein du système scolaire. Nous avons souhaité lui rendre hommage dans ce bulletin en rappelant les principaux apports qui ont été les siens mais aussi en recensant l'ensemble de ses articles actuellement disponibles en ligne.

Nous nous interrogeons également dans ce bulletin sur l'avenir du programme pHARe. Certaines évolutions nous paraissent, en effet, bien inquiétantes : le projet initial d'une équipe par établissement formée à l'accompagnement des victimes et des auteurs n'est-il pas en train d'être remplacé par un suivi des situations par le seul chef d'établissement ? L'actuelle instabilité gouvernementale n'a-t-elle pas pour effet l'oubli de ce qu'était ce programme à son origine ?

TOUTE L'ÉQUIPE DU CENTRE RēSIS VOUS PRÉSENTE SES MEILLEURS VŒUX POUR CETTE NOUVELLE ANNÉE

ROBERT BALLION : UN AUTEUR VISIONNAIRE ET PRÉCURSEUR

Sur bien des points, Robert Ballion s'est montré d'une rare clairvoyance. Il a su comprendre et décrire, avant bon nombre de ses contemporains, la plupart des difficultés que l'école allait devoir affronter.

LES PARENTS DEVENUS « CONSOMMATEURS D'ÉCOLE »	Dès les années 1980, dans ses premiers travaux, Robert Ballion observait l'évolution des comportements des parents devenus d'authentiques consommateurs avertis et exigeants mettant au point des stratégies éducatives. Et il s'interrogeait sur les possibilités de l'école publique à faire face à de telles demandes.

L'IMPASSE DU 80 % D'UNE CLASSE D'ÂGE AU BACCALAURÉAT	Paraphrasant une formule célèbre de Michel Foucault, Robert Ballion qualifiait le projet du 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat de « *grand enfermement* ». Pour la 1ère fois, en effet, dans l'histoire, la quasi-totalité d'une classe d'âge se retrouvait enfermé entre les murs de l'école. Pareil défi pouvait-il être relevé ?

LES INSULTES EN DIRECTION DES PROFESSIONNELS	Il y a un quart de siècle, dans son ouvrage, *Les conduites déviantes des lycéens* (2000), Robert Ballion révélait déjà une donnée alarmante : 18 % des lycéens reconnaissaient avoir insulté un adulte de leur établissement au cours de leur scolarité. Ce chiffre montait à 25 % chez les garçons.

LA QUESTION DE LA CITOYENNETÉ LYCÉENNE	Dans *Le lycée, une cité à construire*, mais aussi dans *La démocratie au lycée*, Robert Ballion montrait que, pour relever le défi de la massification, on devait octroyer aux lycéens de nouveaux droits. Était-il possible de faire accéder toute une classe d'âge au lycée sans en modifier fondamentalement la structure ?

LA QUESTION DE LA PRÉVENTION	En comparant deux populations scolaires, l'une sensibilisée aux risques sanitaires et l'autre non sensibilisée à ces questions, Robert Ballion observait que les comportements déviants étaient plus importants dans le premier échantillon que dans le second. Il mettait ainsi en évidence les risques liés à une sensibilisation trop descendante et trop injonctive.

LE MANAGEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	Robert Ballion nous avait raconté l'anecdote suivante : il avait malicieusement montré à un panel de chefs d'entreprise le mode de management d'un lycée sans leur indiquer à quelle structure correspondait ce fonctionnement. Leur réponse avait été unanime : gestion impossible, faillite garantie !

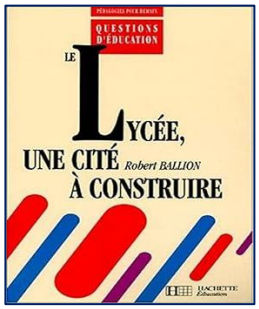
UN ESPRIT LIBRE
par Jean-Pierre Bellon

Originaire de Bordeaux où il avait fait ses études secondaires, Robert Ballion avait d'abord été professeur avant d'entamer des études de sociologie. Chercheur iconoclaste, il avait soutenu sa thèse sur l'échec scolaire dans les milieux favorisés, sous la direction de Paul-Henry Chombart de Lauwe (1974). Le point de vue du jeune universitaire avait, semble-il, fortement déplu à un certain Pierre Bourdieu qui était membre du jury. Il s'en était suivi une polémique dont le journal *Le Monde* avait rendu compte.

Ainsi était Robert Ballion, peu soucieux des modes et des tendances, éloigné de toute posture idéologique comme de tout sectarisme ; en sociologue exigeant, il s'appliquait à décortiquer le réel pour tenter de le rendre intelligible. Ainsi, s'était-il intéressé très tôt (*Les consommateurs d'école*, 1982) à un phénomène que peu d'observateurs avaient à l'époque remarqué : l'évolution des stratégies adoptées par les parents d'élèves. Il observait, en effet, que dans le domaine de l'éducation, se développaient exactement les mêmes tendances que dans les autres secteurs de la société : les parents, devenus usagers de l'école, exigeaient d'avoir « *le droit de choisir entre plusieurs produits* ». Bien loin de s'en indigner en dénonçant l'abominable consumérisme destructeur des valeurs de l'école républicaine, Robert Ballion s'efforçait de décrire et d'analyser, avec la curiosité du scientifique, les évolutions à l'œuvre au sein de la société contemporaine. Chez lui, la quête du réel primait toujours sur l'idéologie.

C'est avec la même lucidité qu'il avait observé les mutations à l'œuvre dans les lycées français. En l'espace de quelques années, le lycée avait cessé d'être une structure d'élite pour accueillir la quasi-totalité d'une classe d'âge. Certains se réjouissaient d'une telle mutation dans laquelle ils voyaient la possibilité d'une démocratisation de l'école ; d'autres s'en désolaient en présageant une baisse généralisée du niveau scolaire liée à une pareille massification. En se tenant à l'écart de ces querelles, Robert Ballion s'était attaché à mieux connaître les nouvelles populations lycéennes en recherchant quelles étaient leurs attentes, leurs espérances et leurs déceptions. Ainsi, avait-t-il consacré aux lycéens rien moins que quatre ouvrages :

- Le lycée, une cité à construire, 1993,
- Les lycéens et leurs petits boulots,
- La démocratie au lycée, 1998,
- Les conduites déviantes des lycéens, 2000.



C'est précisément à propos de la question des mutations à l'œuvre au sein des lycées que j'ai eu la chance de le rencontrer. Avec quelques collègues, nous animions un groupe de réflexion consacré précisément aux évolutions que nous observions dans notre établissement (nouveaux comportements des élèves, incivilités, absentéisme). Nous avions pris la liberté de le contacter. Bien d'autres chercheurs auraient laissé notre courrier sans réponse. Il avait, tout au contraire, choisi de nous accompagner tout au long de nos travaux en nous fournissant des grilles d'analyses et des conseils et même en acceptant de préfacer le travail de recherche que nous avions publié (*Qu'en Pensent les lycéens, Un lycée à l'écoute*, 1998).

Robert Ballion n'était pas seulement un immense chercheur, un auteur visionnaire et précurseur, c'était avant tout le modèle de l'universitaire curieux, lucide et indépendant, un esprit libre.

Principaux ouvrages :

- Les Consommateurs d'école, 1982.
- La Bonne école, Hatier, 1991.
- Le lycée, une cité à construire, Hachette, 1993.
- Les lycéens et leurs petits boulots, Hachette, 1995.
- La démocratie au lycée, ESF éd., 1998.
- Les conduites déviantes des lycéens, Hachette, 2000.

Une vingtaine d'articles accessibles en ligne

Un nombre non négligeable d'articles de Robert Ballion sont accessibles en ligne sur les sites de revues universitaires. Nous en avons établi la liste par ordre chronologique :

- Enseignement privé, enseignement refuge, Revue française de pédagogie, 1974, 29.
- Les établissements privés de formation à la « pratique des affaires » et les stratégies de reproduction sociale, (Claude Bellan, co-auteur), L'orientation sociale et professionnelle, 1976, 5-1.
- L'enseignement privé, une « école sur mesure » ? Revue française de sociologie, 1980, 21-2.
- L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles, Revue française de pédagogie, 1984, 69.
- Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles, Revue française de sociologie, 1986, 27-4
- Les familles et le choix du collège, L'Orientation scolaire et professionnelle, Année 1986, 15-3.
- Des jeunes du « Dispositif 16-18 ans » aux élèves en difficulté, transfert d'un acquis, L'Orientation scolaire et professionnelle, 1987, 16-1.
- L'évolution de la fonction d'orientation, Ministère de l'éducation nationale, École Polytechnique Laboratoire d'économétrie, 1987.
- Contribution à l'étude de l'établissement scolaire : approche sociologique du fonctionnement des lycées, (Denis Bayard et Paul Mayer, co-auteurs), Éducation et Formation, 1990, 22.
- Fonctionnement des lycées : étude de cas, (Claude Thélot, Denis Bayard, Paul Mayer, co-auteurs), Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Paris – 1991.
- Le choix de l'établissement scolaire : le cas des lycées parisiens, (Françoise Oeuvrard, co-auteure) Éducation et Formations, 1991, 29.
- Les lycées « sociaux » : la « reprise en main », Migrants formation, 1993, 92.
- Styles de direction et fonctionnement des lycées, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 1994, 04.
- L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées, Les cahiers de la sécurité intérieure, 1994, 15.
- Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions, Migrants Formation, n°104, mars 1996.
- Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement ? Migrants formation, 1996, 106.
- La mission de socialisation de l'école : enjeux et obstacles, Éducation et socialisation, 1998, 15.
- Les conduites déviantes des lycéens et l'éducation à la citoyenneté, Ville école intégration, 1999, 118.
- Les conduites déviantes des lycéens dans les établissements classés en ZEP et dans les autres, CADIS EHESS- CNRS, 1999.

QUE RESTE-T-IL DU PROGRAMME pHARe ?
par Marie Quartier et Jean-Pierre Bellon

Le programme pHARe a été le seul dispositif ministériel ambitieux et efficace de lutte contre le harcèlement scolaire, depuis la prise de conscience par la France des dangers de ce phénomène, longtemps ignoré. Or, on peut se demander aujourd'hui si le programme pHARe remplit toujours ses missions. N'a-t-il pas été progressivement détricoté, alors même qu'il commençait à porter ses fruits ? À quoi tient son succès premier, puis sa fragilisation récente ?

Ce qui a fait l'efficacité du programme pHARe tient à plusieurs facteurs essentiels. Le premier est sans aucun doute qu'il émane de professionnels qui, sur le terrain, ont eu à cœur, sans aucun dogmatisme, de tester ce qui fonctionnait le mieux pour traiter un phénomène complexe. L'observation des erreurs commises dans la manière d'aborder les situations de harcèlement scolaire, a peu à peu conduit à l'adoption d'une méthode pour défaire les effets de groupe qui sont responsables des brimades les plus dangereuses. Il s'agit de la Méthode de la Préoccupation Partagée, née en Scandinavie qui a été adaptée, grâce à un aller-retour constant avec le terrain, pour la rendre assimilable au contexte scolaire français. Au cœur de cette méthode, une éthique prévaut : celle de la détermination des adultes à faire cesser les brimades et à apporter un soutien sans faille aux élèves victimes. **C'est pourquoi, au-delà de la méthode, apparaît une nécessité : celle d'une équipe par établissement, formée, volontaire et déterminée à prendre en charge toutes les situations d'intimidation, sans rien minimiser.**

Cette manière de lutter contre le harcèlement scolaire a rapidement été appréciée par les personnels scolaires, qui y ont vu une approche cohérente avec leurs missions éducatives et facile à intégrer dans leur quotidien. Avec 80 % de résultats positifs dans le traitement des situations, le bilan s'avérait encourageant, d'où la rapide popularité de la méthode, d'où également le volontarisme des équipes de professionnels qui se sont constituées pour travailler ensemble, contredisant les habitudes très françaises de cloisonnement des rôles et de solitude des enseignants.

Mais le second facteur de succès tient à l'intelligence de certains responsables administratifs et politiques qui ont considéré qu'il fallait se reposer sur les compétences des professionnels. Le programme pHARe, dont les prémisses ont été posées en 2019 avec une expérimentation dans six académies pilotes, a été fondé sur ce cheminement pragmatique, sur cette observation de ce qui fonctionnait, sur la confiance dans les professionnels du terrain. Nous avons été très honorés, au Centre RēSIS, de pouvoir mettre toutes nos compétences au service de cette ambition.

Ce qui a en revanche ruiné la logique de pHARe, au point que ce programme n'est aujourd'hui plus que l'ombre de lui-même, c'est exactement l'inverse : des mesures prises d'en haut, sans concertation avec le terrain et en contradiction avec tout ce qui commençait à porter ses fruits. **Le premier coup de semonce a été porté par la loi de 2022, qui a instauré la judiciarisation des situations.** Le réflexe immédiat des cadres de l'institution scolaire a été de mettre en place des mécanismes pour *se protéger* des plaintes qui allaient émaner des familles, mettant au second plan la protection des élèves qui était originellement au cœur du programme pHARe. **Le second coup a été porté par un protocole qui, en 2023, a précipité la lutte contre le harcèlement scolaire dix ans en arrière**, par un retour à toutes les maladresses qui avaient causé tant de dégâts précédemment : tout miser sur les sanctions, négliger les effets de groupe, parler des élèves victimes en classe entière, aborder tous les entretiens sur le mode de l'enquête, etc. Les effets en sont toujours perceptibles, avec de nouveaux process apparus à la rentrée 2025 pour cadrer le traitement des situations de harcèlement. Les professionnels qui nous ont alertés, en nous communiquant ces documents, se posent la question : le programme pHARe œuvre-t-il encore prioritairement pour protéger les victimes ?

Dans un contexte d'instabilité politique, les mécanismes bureaucratiques ont pris le dessus, avec la distance et la lourdeur qui les caractérisent trop souvent. L'idée d'une équipe par établissement s'efface ; les chefs d'établissement se retrouvent, comme autrefois, à devoir gérer seuls les situations, au risque de commettre des erreurs fatales. Pourtant, sur le terrain, bien des équipes résistent et continuent, malgré tout, de travailler dans l'esprit d'origine du programme pHARe, mais pour combien de temps ?

UN COLLOQUE SUR L'AUTORITÉ À L'ÉCOLE

Le 16 janvier dernier, Jean-Pierre Bellon est intervenu lors d'un colloque consacré à l'autorité à l'école, organisé à l'Assemblée nationale à l'initiative de l'ancienne ministre de l'Éducation Anne Genetet. Nous reproduisons le texte de son intervention.

Vous permettrez à un professeur de philosophie de commencer par une remarque à caractère philosophique à propos de la notion d'autorité. Par quelle confusion de pensée en est-on arrivé à confondre l'autorité avec son exact contraire ? Comment a-on pu assimiler l'autorité avec la force, la brutalité ? Dans un texte fameux ayant plus de 60 ans, la philosophe Hannah Arendt avait pourtant clairement montré que l'autorité s'opposait totalement à la force. La force intervient, en effet, très précisément lorsque l'autorité n'a pas eu d'effet. Lorsque l'autorité est présente, la force n'a pas de raison d'être. L'autorité peut donc parfaitement être très courtoise ; elle n'a nul besoin d'être blessante, vexatoire et moins encore humiliante. Mais dans ce même texte, la philosophe montrait que l'autorité s'opposait également à la négociation, à la discussion, à la persuasion. L'autorité peut être très courtoise, mais elle est sans appel, non négociable, sans discussion. La forme la plus commune de l'autorité reste le feu rouge. Il n'est ni brutal, ni violent, ni humiliant, il est juste rouge. Mais il est sans appel. Voilà l'autorité, une alliance entre la plus parfaite des courtoisies et la plus ferme des déterminations.

Voilà l'autorité telle qu'elle devrait s'incarner à l'école : sans brutalité, sans force, ni violence, l'acte éducatif doit exclure toute violence. Mais sans appel, sans discussion, sans palabres interminables : l'acte éducatif n'est pas négociable. Mais qu'a-t-on fait ces dernières années ? N'a-t-on pas laissé penser qu'à l'école tout était négociable ? On a voulu mettre l'élève au centre, mais lorsque le centre est partout, on sait bien que la circonférence est nulle part… et dans le cas de l'école, c'est le désordre qui est partout et l'autorité nulle part. J'utilise à dessein le terme de désordres. Il existe à l'école un certain nombre de désordres qui sont préjudiciables aux enseignements et qui sont sources de profondes inégalités. PISA 2022 nous apprend que près d'un lycéen sur deux considère qu'il y a trop de bruit dans sa classe et que les élèves n'entendent pas ce que dit le professeur. PISA 2018 disait déjà la même chose. Dans combien de classes, s'avère-t-il difficile voire impossible d'apprendre et d'enseigner tant le désordre est important ? De combien d'échecs scolaires le chahut est-il responsable ? On entend souvent déplorer que l'école ne parvienne pas à réduire les inégalités sociales. Ne devrait-elle pas en priorité se charger de réduire les inégalités dont elle est elle-même responsable ? C'est-à-dire de permettre à chaque élève d'étudier en paix Car entre deux scolarités, l'une se déroulant dans la paix et l'autre dans le chahut, ce sont au bout du compte de profondes inégalités qui se creusent et qui frapperont évidemment les élèves les plus fragiles qui ne trouveront pas hors de l'école le soutien dont ils auraient besoin.

Au Centre RēSIS, nous avons un principe : chaque fois que nous mettons en lumière un dysfonctionnement, nous nous efforçons de mettre en place un dispositif de traitement. Aussi avons-nous fait, depuis plusieurs années, certaines propositions. Je voudrais aujourd'hui m'arrêter sur trois d'entre elles. Les deux premières pourraient être appliquées immédiatement. La troisième nécessiterait certaines modifications statutaires.

Notre 1ère proposition se rapporte aux situations d'incivilité, d'insultes ou d'agression. La plupart des administrations et des entreprises au contact avec le public mettent en place des protocoles, des consignes des formations pour accompagner les professionnels et leur permettre de savoir comment réagir en cas d'incivilité, d'insultes, de menaces, d'agressions... Qu'en est-il au sein de l'Éducation nationale ? Au cours de la formation des enseignants, a-t-on simulé la situation d'une classe bavarde, agitée, chahuteuse ? A-t-on simulé une situation d'insultes, de menaces, d'agression… survenant en classe ou lors d'une rencontre avec un parent d'élève ? A-t-on communiqué aux professeurs un protocole pour agir face à une classe agitée, chahuteuse, face à des interlocuteurs véhéments ? Poser toutes ces questions revient à y répondre. Tout se passe comme si aucune situation à risque ne devait se produire dans une classe ou dans un établissement scolaire. Mais il y a pire ! Si d'aventure un désordre survient en plein cours, il n'est pas rare que le professeur soit tenu pour responsable de la violence qu'il subit. Mais quoi ! Il ne sait pas tenir sa classe ! Nous avons, au Centre RēSIS, élaboré des protocoles : l'un vise à aider les professionnels pour faire face aux incivilités et aux insultes. Que faire en amont de tout incident ? Quelles précautions prendre dans nos relations avec les élèves ou les parents ? Que faire au moment de l'incident ? Comment réagir ? Quelles erreurs éviter ? Que faire enfin à la suite de l'incident ? Nous avons également conçu un protocole pour faire face aux classes difficiles, bavardes, chahuteuses. Ces protocoles ont été élaborés avec le concours des professionnels. Nous les avons testés dans de nombreux établissements scolaires avec un certain succès.

Notre 2nde proposition se rapporte à une réforme des sanctions. Dans ce domaine aussi, le désordre règne. Dans le 1er degré, il n'existe quasiment aucun texte auquel les professeurs des écoles pourraient se référer pour punir. Dans le 2nd degré deux systèmes de pénalités coexistent sans que

l'on sache exactement quelles transgressions relèvent du premier ou du second. Aucune liste des infractions n'est définie, aucun barème des pénalités n'est établi. Ainsi donc, collégiens et lycéens sont-ils placés dans l'ignorance des infractions qui pourraient leur être reprochées comme des pénalités qu'ils risqueraient d'encourir. Les chefs d'établissement décidant seuls de l'opportunité de sanctionner et de la nature de la sanction. On ne saurait concevoir de système plus arbitraire et moins conforme à une éducation civique et juridique. Nous avons, au Centre RēSIS, élaboré un projet de réforme des sanctions. Il conviendrait d'abord de combler les manques actuels : élaboration précise d'une liste des infractions scolaires et d'un barème indicatif des pénalités particulièrement pour les infractions les plus graves. Mais il conviendrait aussi de réfléchir au prononcé de la sanction : il s'agit d'un exercice très délicat qui doit être effectué avec sérieux, solennité mais sans aucunement blesser, sans humilier, en veillant à distinguer l'infraction nécessairement répréhensible et la personne toujours digne de respect. Prononcer une sanction, c'est assurément incarner l'autorité. Qui, dans un établissement scolaire, est à même se charger de cet exercice délicat ? Qui a été formé pour le faire ? Est-ce toujours et encore au chef d'établissement que doit revenir cette tâche, en plus de toutes les autres… Nous avons testé certains dispositifs dans des établissements avec un certain succès. Et nous aurons plaisir à en débattre avec tous ceux qui le souhaitent.

Notre 3ème proposition se rapporte à l'organisation des établissements. Peut-on redonner aux professionnels l'autorité dont ils ont besoin en continuant à les traiter aussi mal ? Et je ne parlerai pas de leur salaire sur lequel, par ailleurs, il y aurait beaucoup à dire. Je veux parler de l'organisation des établissements scolaires. Un établissement c'est bien souvent près d'une centaine de personnels, ce sont, en comptant les élèves et les parents, des centaines voire des milliers d'usagers. Imagine-t-on une entreprise composée d'une centaine de personnels et concernant environ un millier d'usagers, mais qui serait gérée uniquement par un directeur, un adjoint et un responsable financier, sans aucune ligne d'encadrement ? Imagine-t-on que les professionnels aient été recrutés sans que la direction ait été consultée et sans qu'elle ait examiné si leur profil convenait aux besoins du poste ? Imagine-t-on des personnels recrutés sans avoir pris connaissance des conditions dans lesquelles ils allaient travailler, ni des habitudes et de la culture de l'entreprise. On reconnaîtra sans peine qu'une telle organisation ne saurait être efficace. On pourrait même se demander si elle serait simplement viable. Il s'agit pourtant de l'actuel mode de fonctionnement des établissements scolaires, ainsi que des conditions de recrutement et d'affectation des professionnels de l'éducation. L'actuel mode de gouvernance des établissements place un grand nombre de personnels de direction dans une situation proche de l'épuisement professionnel. Ils doivent être constamment présents pour répondre aux attentes et aux exigences de leurs autorités de tutelle, de leurs personnels, des élèves et des parents, contraints de faire face, seuls, à toutes les difficultés, tensions et conflits qui peuvent quotidiennement surgir dans un établissement. Les enseignants, quant à eux, ne sont pas associés à la gestion de l'établissement ; ils sont même souvent placés dans une situation totalement infantilisante. Assister à une réunion de pré-rentrée donne assez précisément la mesure de l'état de déresponsabilisation dans lequel les enseignants sont maintenus. Comment des professionnels, épuisés pour les uns, infantilisés pour les autres, seraient-ils à même d'incarner une quelconque forme d'autorité ? Quant aux conditions actuelles de recrutement et d'affectation des enseignants, elles contraignent tous les professionnels du système éducatif à travailler dans des conditions qu'ils n'ont aucunement choisies. Personne n'y trouve son compte, tout le monde est mécontent, mais personne n'ose élever la moindre critique à l'égard d'un système aussi absurde qu'inefficace. Nous avons sur ces questions fait des suggestions visant d'abord à renforcer les équipes de direction des établissements en y intégrant largement les enseignants. Mais aussi des propositions visant à modifier les modes de recrutement et d'affectation des professeurs. Rendre de l'autorité aux enseignants suppose aussi qu'on les recrute et qu'on les affecte dans des conditions dignes de professionnels qualifiés et compétents. Pourquoi ces questions demeureraient-elles taboues ? Est-il impossible de les examiner sérieusement ?

Renouer avec l'autorité à l'école est une priorité absolue pour tout citoyen soucieux de l'avenir des jeunes gens. Mais l'autorité n'est pas l'autoritarisme, renouer avec elle ne signifie nullement revenir à on-ne-sait quel ordre ancien. Ainsi l'école d'aujourd'hui n'a-t-elle nullement besoin : d'un retour du surveillant général ou de celui des blouses grises, des rodomontades et des coups de menton propres à flatter l'opinion, pas plus que d'une judiciarisation de toutes les pratiques scolaires. L'école n'a pas davantage besoin de grandes réformes descendant du ciel ou du ministère et imposées aux personnels. L'école n'a-t-elle pas prioritairement besoin qu'on libère localement les énergies et les talents ? Pourquoi ne pas tenter l'expérience de quelques établissements pilotes dans lesquels les professionnels seraient recrutés sur la base de l'adhésion à un projet ; où les professionnels seraient associés à la gestion de l'établissement ; où les situations de brimades, de chahut, d'incivilité et d'insultes seraient systématiquement traitées ; où les professionnels disposeraient de protocoles pour faire face aux situations difficiles ; où le système des sanctions serait réformé dans le sens de plus d'efficacité et de justice. Pourquoi ne pas tenter l'expérience ?

Pourquoi ne pas oser l'expérience d'établissements dans lesquels serait garanti **LE DROIT FONDAMENTAL DE TOUT ÉLÈVE D'ÉTUDIER EN PAIX.**

Les activités du Centre ReSIS

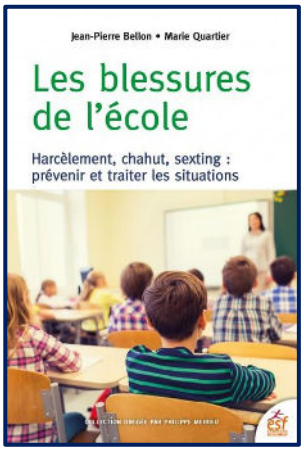
Une structure associative

fondée par les pionniers de la lutte contre le harcèlement scolaire

Une expertise éprouvée

dans le traitement des situations de souffrances scolaires

Une équipe de formateurs qualifiés

et aptes à intervenir sur l'ensemble du territoire français et à l'étranger

Pour nous joindre : contact@centreresis.org