carnetsrouges 37
La revue du réseau école du Parti Communiste Français
mai 2026

École : quelles violences ?

Michèle Artaud, Murielle Coret, Christian Couturier, Johanna Dagorn, Éric Debarbieux, Thierry Delcourt, Paul Devin, Fabrice Dhume, Fabienne Federini, Laura Foy, Marie-Aleth Grard, Blandine Paulet, Marie-Hélène Plard, Catherine Remermier, Stéphanie Rubi, Corine Tissier

Entretien avec Stéphane Bonnéry

8€
CARNETSROUGES.FR
contacts@carnetsrouges.fr

édito

La « violence scolaire », fait partie de ces éléments de langage qui, diffusés par les droites, extrêmes-droites et médias à leur service, sèment l'inquiétude, amplifient un sentiment d'insécurité très prégnant dans un contexte globalement anxiogène. Et cela en multipliant les manipulations idéologiques les plus malsaines qui consistent à affirmer une augmentation alarmante des « violences scolaires » en instrumentalisant des faits réels, effectivement graves, mais minoritaires. Et cela alors que les résultats d'enquêtes et les travaux de recherche, en particulier le rapport Éric Debarbieux/Benjamin Moignard[1] sur le sujet, convergent : la violence à l'école n'augmente pas, voire diminue mais s'exprime de manière plus brutale.

L'enjeu de ce numéro de carnets rouges est de défendre une analyse systémique de la violence à l'école pour en interroger les origines politiques, refuser les instrumentalisations idéologiques et sécuritaires et la seule focalisation sur des événements dramatiques mais singuliers. La question de la violence est suffisamment grave pour que la plus grande rigueur soit convoquée afin d'en comprendre les mécanismes, déjouer toute tentative de promotion de l'autoritarisme, de mise au pas, du contrôle et de la sanction, de ne pas se perdre entre surenchère et minimisation. Et partager des pistes de travail pour la réduire.
Il s'agit de défendre la perspective selon laquelle la résolution de ces questions de violence ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les finalités éducatives de l'école et sur leur mise en œuvre. En effet dans cette société néolibérale qui a pour tout viatique méritocratie, concurrence, haine donc peur de l'autre, les promesses d'égalité et d'émancipation sont sans cesse bafouées, les individus niés dans leurs identités multiples. La référence permanente à une « santé mentale » déficiente des élèves qui les rend individuellement responsables de leurs échecs ; la violence institutionnelle que subissent les enseignants et qui les épuise dans leur isolement face à l'accroissement des difficultés à exercer le métier sans réelle formation, sont autant d'indicateurs d'un projet politique délétère, qui conduit à l'empêchement à faire du commun.

Les premiers textes s'attachent à cerner la réalité de la violence à l'école dans la diversité de ses manifestations et au cours de son histoire. Puis sont interrogés les multiples facteurs de la violence scolaire pour en percevoir les responsabilités politiques qui les font perdurer : violence symbolique de « l'égalité des chances » qui abîme la perception de soi ; inégalités et discriminations dans les apprentissages et les parcours scolaires au service de la reproduction de dominations qui traversent toute la société et prennent des formes singulières à l'école sur des critères de classe, de genre, de race et peuvent se cumuler ; assignation dès la petite enfance à ses origines et privation des moyens nécessaires à une possible émancipation.

Carnets rouges a toujours affirmé qu'il n'y a pas de fatalité. Ce numéro en témoigne en rendant compte de luttes contre les violences, lorsque le collectif rompt l'isolement, lorsque la parole circule pour dénoncer mais aussi construire, que des actes sont posés, des combats menés contre toute forme de domination.

(1) Rapport Éric Debarbieux, Benjamin Moignard, À l'école de la défiance. Enquête nationale de climat et d'expérience scolaire dans le second degré. 2022

Christine Passerieux

Sommaire

2 Christine Passerieux
Édito

4 Stéphanie Rubi
Des mutineries aux cyberviolences : la longue histoire des violences à l'école

7 Éric Debarbieux
La violence à l'école : une évolution ?

10 Fabienne Federini
Le principe d'égalité des chances, expression d'une violence symbolique efficace

13 Fabrice Dhume et Laura Foy
Le racisme scolaire, une violence structurelle banalisée

16 Thierry Delcourt
La violence entraîne la violence : complexité des processus en jeu

19 Johanna Dagorn
La tentation sécuritaire à l'école est-elle juste et justifiée ?

22 Christian Couturier
L'EPS, une discipline pour apprendre à bien se tenir ?

25 Catherine Remermier, Corine Tissier
Difficultés psychologiques des jeunes : sortir d'une logique compétitive et assurantielle !

28 Paul Devin
Violence scolaire et inclusion

31 Marie-Hélène Plard et Blandine Paulet
ÈVARS : une politique éducative contre les violences scolaires

34 Marie-Aleth Grard
Changer nos manières d'agir à partir des plus pauvres

37 Michèle Artaud et Murielle Coret.
Violence institutionnelle et formation des enseignants

40 **Entretien avec Stéphane Bonnéry**

44 **Propositions de lecture**

Carnets Rouges :
Erwan Lehoux, directeur de publication
Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Claire Benveniste, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Christine Passerieux, Patrick Rayou, André Robert, Anne Roger, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Paul Langevin 5 Rue Mathurin Moreau 75019 Paris

Imprimé par Public Imprim
20, rue Croix des Vignes- 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€
N° ISSN2800-7824
Dépôt légal à parution

Des mutineries aux cyberviolences : la longue histoire des violences à l'école

Stéphanie Rubi

Les violences à l'école sont constituées de micro-violences répétées. Les penser à l'aune des rares, mais très médiatisés, évènements tragiques ne permet ni de comprendre ce que recouvre réellement le phénomène ni d'agir pour l'enrayer ou, à tout le moins, le prévenir. Figurer ces violences comme faits d'arme d'enfants ensauvagés, c'est oublier leur antériorité et masquer les responsabilités institutionnelles et structurelles les préfigurant.

(1) Lien vers la Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière» (RHEI) : https://journals.openedition.org/rhei/

Un phénomène nouveau ?

Le XIXe siècle assiste à plus de deux cents mutineries d'élèves et, pour la décennie qualifiée de flambée insurrectionnelle par Agnès Thiercé, allant de 1870 à 1880, l'historienne recense plus de 100 révoltes dans les collèges et lycées de l'époque. Les lycéennes ne sont pas en reste comme en témoigne un article du journal *L'Abbévillois* relatant en 1882 les injures et dégradations perpétrées par des élèves du premier lycée de jeunes filles, ouvert la même année à Montpellier. La mutinerie la plus violente de ce siècle a lieu au sein même du prestigieux lycée Louis-le-Grand en mars 1883. Armés de tessons de vases et des barres de fer arrachées aux lits de l'internat, 250 à 300 lycéens se révoltent contre leur proviseur et son régime disciplinaire ayant notamment mené à l'exclusion d'un de leurs camarades quelques jours plus tôt. Le rapport de la préfecture signale que soixante agents ont dû être mobilisés pour contenir les mutins et mettre fin à la casse. Conséquences de cette phénoménale révolte : 20 000 francs de dégâts (ce qui équivaut alors au revenu annuel moyen de dix enseignants), des exclusions massives (89 élèves sont exclus du lycée Louis-le-Grand, 17 de son internat et 13 élèves de tous les lycées de Paris) et une nouvelle insurrection cinq ans plus tard. Toutefois, cette mutinerie-là préfigure une inflexion dans les régimes disciplinaires des établissements et des internats et les élèves acquièrent de nouveaux espaces et modes d'expression dont découlent ensuite les associations lycéennes, les congrès lycéens ou la presse lycéenne, rompant dès lors les trois principes jusque-là résolument mis en œuvre par les directions : la solitude, l'infantilisation, l'isolement. Le modèle disciplinaire d'alors comme les modalités relationnelles fortement dissymétriques entre enseignant et enseigné, dont on peut pertinemment interroger si ce n'est la perpétuation au moins les stigmates dans l'École actuelle. Violences institutionnelle ou symbolique, arbitraire des punitions et du régime disciplinaire, classes et filières de relégation, perte sèche d'heures d'enseignement due aux absences ou au déficit d'enseignants : hier comme aujourd'hui, la violence à l'école est aussi une violence de l'école.

Des jeunes de plus en plus violents ?

La rémanence des actes de violence, délictuels ou criminels entre enfants ou jeunes, qu'ils se déploient dans ou en dehors de l'école, est l'un des topoï de la littérature comme des arts cinématographiques. Il n'est qu'à se remémorer le propos d'œuvres telles *La guerre des boutons* (Yves Robert, 1962), *Les 400 coups* (François Truffaut, 1959), *Sa majesté des mouches* (Peter Brook, 1963), *Les disparus de Saint Agil* (Christian Jaque, 1938), *Los olvidados* (Luis Buñuel, 1950), *Jeux interdits* (René Clément, 1952), *L'argent de poche* (François Truffaut, 1976), *Cria cuervos* (Carlos Saura, 1976) ou encore *Diabolo menthe* (Diane Kurys, 1977) : non, les jeunes ne sont pas plus violents, moins bien éduqués, plus impertinents. Les travaux en sciences humaines et sociales et en particulier ceux des historien·nes racontent l'histoire de cette enfance dite irrégulière[1] et témoignent des procédés sociaux par lesquels chaque époque a érigé des contre-modèles d'enfances et de jeunesses en identifiant des caractéristiques sociales, familiales ou personnelles d'enfants

dès lors vilipendés *Mauvaises graines* (Blanchard et Gardet, 2017) ou *Mauvaises filles* (Blanchard et Niget, 2016) et, *de facto*, à nécessairement ré-éduquer et encadrer. Ainsi naquirent l'Éducation surveillée et l'Assistance publique[2]…

Chahuts traditionnels et anomiques, effet établissement

Parmi les premiers travaux de recherche s'étant intéressés aux faits de violence à l'école, ceux de Jacques Testanière (1967) sont sans nul doute fondateurs. Cherchant à recenser et typifier les désordres scolaires, Testanière investigue pour sa thèse de doctorat de 3e cycle sous la direction de Raymond Aron et Pierre Bourdieu, 64 lycées classiques et plusieurs établissements religieux d'enseignement secondaire. Il présente ses analyses sur les formes de chahut- traditionnel ou anomique- dans le premier article d'un numéro spécial de la *Revue française de sociologie* consacré à la sociologie de l'éducation, co-dirigé par Viviane Isambert-Jamati et Pierre Bourdieu en 1967. Il y décrit l'émergence d'un chahut anomique se substituant à un chahut scolaire traditionnel, jusque-là relativement accepté par l'institution car perçu comme une « anomalie normale » permettant l'intériorisation des principes et valeurs scolaires tout en atténuant les tensions engendrées par l'école au détriment de quelques « victimes habituelles », laissées pour compte. Ce chahut traditionnel, très organisé, mené par des leaders reconnus comme tels, brusque mais bref, loin de contester l'ensemble des normes scolaires ne s'abat donc que sur quelques adultes-cibles dont les disciplines ou l'autorité sont jugées secondaires par les élèves, mais aussi par leurs parents ou l'institution scolaire. En miroir, le chahut anomique, plus diffus et prolongé, désorganise bien plus le système tant ses auteurs - élèves fréquemment punis mais aussi élèves populaires ou décriés - comme ses cibles, sont davantage indéterminés. Testanière identifie une présence contrastée de ce chahut anomique : certains établissements, dont le fonctionnement est plus anomique, sont bien plus fortement touchés par le phénomène que d'autres. Tout un chacun pourra y lire les prémices du lien entre climat scolaire et violence à l'école, ce que confirmeront ensuite les enquêtes sur le climat d'établissement et les faits de violence à l'école, conduites par Cécile Carra et François Sicot comme par Éric Debarbieux et son équipe depuis trente ans.

Définir et mesurer les violences à l'école

Corollaires de l'émergence médiatique, publique puis politique du phénomène social des violences à l'école dans les années 1990, les plans (au nombre de 12 entre 1991 et 2009) comme les programmes et dispositifs de lutte se succèdent et les travaux de recherche en sciences humaines et sociales viennent circonscrire l'objet, le mesurent en donnant la parole aux élèves et aux personnels *via* des enquêtes de délinquance ou de victimation auto-reportées y compris dans des études longitudinales. Ces recherches marquent un tournant dans la reconnaissance et la prise en considération de la parole des personnes qui subissent ces violences, y compris dans la reconnaissance des victimes les plus jeunes et néanmoins en première ligne : les élèves.
De cet ensemble de recherches, pointons ici trois apports majeurs : 1. Le hiatus entre ce qui est dénoncé comme violences selon que l'on collecte les récits et ressentis des adultes *vs* ceux des enfants ou jeunes : d'une part, la perception du niveau global de violence est bien moindre chez les enseignants que chez les élèves ; d'autre part, quand les premiers dénoncent la violence verbale (grossièreté, insultes, injures, moqueries), les seconds dénoncent avant tout des violences physiques subies, en particulier dans la cour de récréation. Partir d'une définition large et non seulement légaliste (liée aux qualifications juridiques) ancrée dans «ce que les personnes ressentent comme tel» est devenu la norme pour rendre compte de faits qui peuvent être ténus et discrets, mais qui, par leur répétition et cumul, deviennent brimades et violences subies. 2. La nécessité de procéder à des enquêtes régulières du phénomène pour pouvoir le mesurer, aussi dans ses évolutions, et savoir ce que ces violences à l'école recouvrent en interrogeant celles et ceux qui y sont quotidiennement confronté·es par des enquêtes auto-reportées- aujourd'hui prises en charge par la DEPP[3]-, pour ne pas s'en tenir aux seuls faits connus et recensés par les établissements qui, à l'instar du chiffre noir de la criminalité, ne couvrent pas la totalité des violences réelles. 3. L'inégale répartition des situations de violences qui, tout en n'épargnant pas les établissements accueillant les élèves les plus en difficulté, scolaires comme socio-économiques, ne s'y réduisent pas. À rebours d'un fatalisme simpliste, retenons les variations observées au sein d'établissements socio-économiquement comparables de la part d'élèves se déclarant engagés dans des déviances et délits scolaires, retors à l'institution comme à ses représentants et ses règles et partisans d'une vie et d'une culture juvénile prééminentes. Ces fameux «noyaux durs», poignée de jeunes aux «casiers scolaires» connus par tout un chacun, si fréquemment désignés par les personnels dans les écoles comme par les habitants dans les territoires comme (seuls) fauteurs des troubles sont bien plus nombreux (parfois jusqu'au tiers de l'effectif d'un établissement) dans certains établissements et presque absents d'autres qui pourtant présentent des caractéristiques scolaires et socio-économiques similaires. Ajoutons que les travaux de Catherine Blaya, Sigolène Couchot-Schiex ou Benjamin Moignard ont montré les particularités des situations de cyberviolence, cyberharcèlement ou cybersexisme, souvent combinées avec des situations de violences exercées hors ligne, dans la vie réelle : amplification davantage que simple prolongement des violences,

(2) Respectivement devenues Protection judiciaire de la jeunesse et Aide sociale à l'enfance.

(3) Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

dissémination potentiellement démultipliée, instantanéité ou viralité de la diffusion, sentiment d'impuissance et de submersion accrue chez les victimes car répit impossible, isolement des victimes, partition genrée entre auteurs (plus souvent des garçons) et victimes (plus souvent des filles), etc. Ici comme pour les situations de violence à l'école - et sans oublier les lois et textes juridiques qui les encadrent et régulent -, la réponse est avant tout éducative et préventive ; les restrictions d'accès ou interdictions illusoires.

Protéger les élèves et le climat scolaire pour déjouer les violences

Les travaux sur les violences à l'école montrent qu'il n'y a pas de déterminisme social mais bel et bien des politiques scolaires et éducatives et des effets établissements qui jouent à plein pour protéger les élèves et les personnels, leur offrir un climat scolaire propice aux apprentissages et à la vie scolaire, un régime disciplinaire lisible et juste, des équipes éducatives stables, et empêcher l'instauration d'une loi du plus fort qui s'invite lorsque les adultes de l'école, pris par des conflits internes, détournés de leur mission première par les violences institutionnelles subies, en oublient leur rôle d'éducateur. Les violences à l'école sont constituées par des faits répétés, micro-violences ou multi-victimations, autant de faits pas particulièrement spectaculaires mais cumulés. Depuis plusieurs années, ces violences ont trouvé dans les réseaux sociaux et les espaces numériques, des prolongements possibles ayant conduit à l'instauration d'une loi en 2014 faisant du cyberharcèlement un délit spécifique. Les violences à l'école sont une conséquence directe d'un climat scolaire délétère et se traduisent ensuite par des difficultés scolaires, des processus de décrochage tant les corrélations sont fortes entre climat scolaire, violences et réussite scolaire. Enfin, la distribution inégale des faits de violence dans les établissements et territoires rappelle l'incidence des inégalités socio-scolaires dans leur survenue et la nécessité de porter une politique publique compensatoire pour pallier ces difficultés et permettre aux enfants d'accéder à leur droit d'aller à l'école (CIDE[4], 1989) et d'y apprendre sereinement.

Stéphanie Rubi
Université Paris Cité, CERLIS
(Centre de recherche sur les liens sociaux. UMR 8070)

(4) La Convention Internationale des Droits de l'Enfant a été ratifiée par 196 États.

Références

Véronique Blanchard et Mathias Gardet, **Mauvaises graines. Deux siècles d'histoire de la justice des enfants**, Textuel, 2017.

Véronique Blanchard et David Niget, **Mauvaises filles. Incorrigibles et rebelles,** Textuel, 2016.

Benjamin Moignard et Stéphanie Rubi, **Comment l'éducation est sortie de l'école. Pour une sociologie de l'éducation renouvelée**, Armand Colin, 2025.

Jacques Testanière, **Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré, Revue française de sociologie**, 1967, numéro spécial Sociologie de l'éducation (I), pp. 17-33.

Agnès Thiercé, **Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au xixe siècle**, Histoire de l'éducation, 89 | 2001, 95-120.

Site ministériel :

https://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459

La violence à l'école : une évolution ?

Éric Debarbieux

Depuis l'irruption dans le champ médiatique de la « violence à l'école » - au début des années 1990 - il est sans cesse affirmé une augmentation exponentielle de celle-ci, cette certitude alimentant les discours sur « l'ensauvagement » de la jeunesse et les peurs sécuritaires. Prendre du recul est nécessaire, pour éviter à la fois le piège de l'exagération et celui de la négation.

Du côté des élèves

La violence de certains jeunes peut provoquer des drames terribles. Rappelons ainsi le suicide de Nicolas, 15 ans, victime d'un harcèlement lié « à son physique ». Il est difficile d'être nuancé devant de telles tragédies. Surtout quand elles apportent la preuve d'une inhumanité criante de l'Institution. Ainsi, après avoir plusieurs fois signalé le harcèlement que subissait leur fils, les parents de Nicolas ont reçu un courrier du rectorat de Versailles qui a indigné la France entière. Le rectorat rappelait aux parents de Nicolas l'article 226-10 du code pénal, qui réprouve la dénonciation calomnieuse et prévoit une peine de cinq ans d'emprisonnement. Le retournement de situation où la victime est niée et où les parents deviennent des coupables est hélas une pratique existante.

Il convient cependant de rappeler que la plupart des enfants et des jeunes sont plutôt heureux dans leur établissement. Les enquêtes de climat scolaire le disent depuis près de trente ans. Notons par exemple qu'en 2022 l'enquête de la DEPP[1] auprès des collégiens révélait que 93% d'entre eux déclaraient être bien ou tout à fait bien dans leur collège. Le sentiment de sécurité n'est pas en baisse chez les collégiens : 91% disaient se sentir en sécurité dans leur établissement. Ce qui est le cas pour 92% des élèves de l'école élémentaire.

Cela est en accord avec les résultats de la recherche scientifique et je n'hésiterai pas à titrer encore comme je l'avais fait en son temps (en 2010) dans un travail effectué pour l'UNICEF : « À l'école des enfants heureux… enfin presque ». Nous avions pu à l'époque chiffrer à environ 10% des élèves ce « enfin presque » lié au harcèlement entre pairs, bien entendu inadmissible. Le harcèlement à l'école est un fonctionnement social. Ses victimes sont minorisées, mises à l'écart par une majorité active ou passive qui se constitue contre elles. Le harcèlement pose le problème de ces minorités et de leur intégration. La définition du harcèlement acceptée par l'UNESCO[2] précise que le harcèlement à l'école est un processus social qui se caractérise par un déséquilibre de pouvoir *motivé par des normes sociales (sociétales) et institutionnelles.* Il est très probable que l'ambiance de rejet de l'autre alimenté par les trolls des réseaux sociaux et les déclarations xénophobes et LGBTQ+phobes médiatiques et politiques entraîne des conséquences dans les cours de récréation et en ligne.

Or, les enquêtes de la DEPP ont commencé à montrer une augmentation des violences verbales en 2023. Ce qui augmente le plus serait les injures racistes et antisémites. Plus de 3 600 actes racistes et antisémites ont été recensés à l'école en 2023-2024. Ils ont été multipliés par trois après l'attaque du Hamas en Israël. Ces chiffres sont à prendre avec précaution : ils reflètent en partie la demande forte de signaler les incidents de ce type. Ils témoignent d'une réalité qui ne date pas du 7 octobre, des attentats du Hamas et de leur inhumanité, pas plus qu'ils ne datent de l'inhumanité du massacre des enfants palestiniens. Leur accélération montre toutefois la porosité de la « violence à l'école » au contexte politique et géopolitique.

Du côté des personnels

Cette porosité au contexte géopolitique est présente en 2020 avec l'assassinat de Samuel Paty, professeur décapité près de son collège après avoir montré à ses élèves des caricatures de Mahomet. Le 3 octobre 2023 Dominique Bernard, professeur à Arras, a été tué par un islamiste âgé de 20 ans[3]. Le traumatisme a été profond chez les personnels. C'est parfaitement compréhensible. C'est une réussite majeure des manipulations terroristes. Et de leur récupération.

Dix personnels de l'Éducation nationale ont été tués dans l'exercice de leurs fonctions en soixante ans. Les morts de professionnels liés à la violence en milieu scolaire en France restent rares. Ce n'est pas

(1) Il s'agit des services statistiques du ministère de l'Éducation nationale : Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. Toutes les enquêtes citées sont en ligne sur le site du ministère.

(2) Lors d'une réunion en juin 2023 avec les experts du World Anti-Bullying Forum

(3) Une autre professeure, Agnès Lassalle, a été poignardée à mort le 22 février 2023 en plein cours par un lycéen de 16 ans, psychologiquement instable. Son meurtre n'a pourtant pas eu le même retentissement, ce qui est sans doute lié au fait que l'élément « terrorisme » n'était pas impliqué. Il est quand même étonnant, révoltant même, que les hommages organisés par l'Éducation Nationale en octobre 2024 et 2025 avec une minute de silence, n'incluent pas Agnès Lasalle, en désignant les seules victimes du « terrorisme islamiste », comme s'il y avait une hiérarchie dans les victimes.

une raison pour en relativiser la gravité, ni pour faire des victimes les victimes d'une violence ordinaire. Si cela ne doit pas générer un affolement généralisé, cela ne doit pas non plus générer une sorte d'immobilisme qui ne permettrait pas de gérer les menaces réelles, et en particulier la menace terroriste. La recherche scientifique a montré l'importance de mettre en place une véritable gestion des menaces, non pas pour enfermer « préventivement » celui qui menace mais pour en comprendre les ressorts et arrêter la spirale morbide[4]. La mise en place de plans de gestion de crise au plus près du terrain, incluant des partenariats sociaux et policiers, est une nécessité autant qu'une formation préventive à leur application. En dépit de ces drames, peut-on dire qu'au quotidien la violence contre les personnels a augmenté ?

Au second degré : un climat scolaire dégradé…

Selon mes propres enquêtes[5], le climat scolaire s'est dégradé du point de vue des personnels des lycées et collèges, passant de 38% d'insatisfaits (en 2013) à 51% (en 2022). Cependant la relation aux élèves ne s'est pas détériorée. 80% des répondants pensent que la relation entre enseignants et élèves est bonne. La victimation des personnels par les élèves, même si elle est importante au niveau de la violence verbale, a légèrement diminué, passant de 42% membres du personnel rapportant avoir été injuriés dans le cadre de leur fonction en 2013, à 40% dix ans plus tard.

La moitié des personnels signale demander souvent à leurs élèves de modérer leur propos. Les insultes entre élèves suscitent le plus grand nombre de demandes de modération. Les interventions portent ensuite sur des situations de racisme ou de xénophobie (39%) et de LGBT phobie (24%). On retrouve ce dernier pourcentage en ce qui concerne la modération à propos de la religion tandis que 15% des personnels sont confrontés à des théories du complot. La « radicalisation » est donc multiple, dans tous les éventails du rejet de l'autre. Les violences physiques sont toujours rares (rapportées par 2% des membres du personnel). Dans toutes les enquêtes en France et à l'étranger, les violences à l'école sont essentiellement des violences exercées en interne, bien plus que des violences d'intrusion (moins de 5% des faits). Conséquence pratique : enfermer les établissements sur eux-mêmes, penser que les protections doivent être extérieures et policières n'a qu'une efficacité limitée, même si cela peut s'avérer nécessaire.

Le plus significatif est un effondrement de la qualité des relations entre adultes. Près de la moitié des personnels interrogés perçoivent une mauvaise qualité de la relation enseignants/direction, en augmentation de 14% par rapport à l'enquête précédente. L'équipe est jugée peu ou pas solidaire par 41% des répondants contre 34% en 2013. On passe entre 2010 et 2022 de 11% à 20% de répondants s'estimant harcelés. Ce harcèlement n'est pas exercé par les élèves, ni même par les parents, mais d'abord par d'autres professionnels de l'Éducation nationale : dans 43% des cas rapportés ce harcèlement serait exercé par la direction quand il s'agit des enseignants et à 36% par d'autres membres du personnel quand il s'agit des directions. Ceci témoigne d'un immense malaise dans l'organisation scolaire. Il ne s'agit pas de dire que les directions sont moins efficaces mais que la perte de sens liée à des réformes mal comprises a placé les cadres de terrain dans des situations très difficiles à gérer. La principale remise en cause concerne la haute hiérarchie de l'Éducation nationale, avec le sentiment exprimé par 78% des répondants de ne pas en être respecté.

A cet égard le long passage de Jean-Michel Blanquer a été cruel. Il est vrai que dans ses premières déclarations, il affirmait qu'il n'y aura pas de « réforme Blanquer » précisant même « Mon message aux enseignants, c'est qu'il n'y a pas de chape de plomb : qu'ils se sentent libres, qu'ils innovent ». Or malgré cette volonté affichée, plusieurs réformes vont marquer son quinquennat. Parmi celles qui concernent le second degré : la réforme du lycée et celle du baccalauréat. Or 93% des enseignants et 60% des personnels de direction les désapprouvent. Le sentiment majoritaire est celui d'une gouvernance hors sol, d'une folie bureaucratique.

Une école primaire en souffrance ?

Au niveau de l'école primaire[6] nous passons de 74% de personnes satisfaites du climat scolaire en 2011 à 59% en 2023. Cependant, un sentiment de sécurité encore fort domine, y compris dans les secteurs de l'éducation prioritaire où 87% des personnels se sentent en sécurité. Cela pourrait paraître relativement rassurant. Mais un immense malaise monte, qui touche à la question discutée de « l'école inclusive » et surtout à la manière dont elle est mise en place. Plus de deux tiers des enseignantes et enseignants vivent des difficultés liées à cette inclusion faite à l'économie et on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit de professionnels démunis par faute d'une formation adéquate et par manque d'une aide spécifique. La *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* du 11 février 2005 a affirmé le droit à une scolarisation en milieu ordinaire. Le parti qu'a choisi la France a été de confier l'accompagnement des élèves concernés à des personnels précaires, les assistants de vie scolaire (AVS, devenus AESH), qui sont souvent en situation personnelle difficile sur le plan économique. Confier à des personnels précaires les élèves les plus fragiles est une contradiction. Aucune illusion ne doit cacher une réalité préoccupante : sans un véritable aggiornamento pensé avec les personnels eux-mêmes, les conséquences seront un rejet grandissant des élèves différents,

(4) Voir en particulier Cornell, D. (2016). L'évaluation de la menace : une stratégie de prévention de la violence à l'école. In Debarbieux, E. (dir) L'école face à la violence : décrire, expliquer, agir. Armand Colin, 145-153, 2017.

(5) L'ensemble des pourcentages cités dans cet article est tiré des enquêtes Debarbieux, E., & Moignard, B. (2022). A l'école de la défiance. Enquête nationale de climat et d'expérience scolaire dans le second degré (EMA EA 4507-CYU; OUIEP; Autonome de Solidarité Laïque). Debarbieux, E., & Moignard, B. (2022). École primaire : école pour tous ? Enquête auprès des personnels. Evolution 2011-2023 (EMA EA 4507-CYU; OUIEP; Autonome de Solidarité Laïque). Les détails méthodologiques et statistiques sont disponibles en ligne : https://www.autonome-solidarite.fr/thematiques/enquetes/

(6) Selon trois enquêtes du même type, passées entre l'année scolaire 2010/2011 et l'année 2023/2024 et ayant concerné 25583 personnels des écoles primaires.

une souffrance des personnels, un immense dégât pour les élèves et les parents.

La manière de faire réforme est décriée, avec le sentiment d'un décalage absolu avec les réalités vécues et un sentiment de mépris par le politique et par bien des parents. Une méfiance marquée envers la haute hiérarchie est là encore notable. Certes, l'Inspecteur de l'Éducation nationale, est jugé respectueux envers les personnels par les deux tiers de ceux-ci. En revanche la haute hiérarchie est majoritairement rejetée. Les réponses à la question « Vous sentez-vous respecté par la hiérarchie de l'Éducation nationale (hors IEN) ? » sont sans appel avec une moyenne de 74% de réponses négatives.

En bref, à tous les niveaux d'enseignement, on constate la grande lassitude des personnels quant à l'inflation de réformes proposées, puis abandonnées au gré des ministres. Les injonctions par circulaires et déclarations ministérielles forment ce qu'on nomme depuis longtemps en psychologie sociale une « double contrainte », cause d'un stress intense. La célèbre phrase qui résume le *double bind* dans la littérature scientifique, « soyez spontanés », est ici le « soyez innovants » qui dit dans le même temps l'ordre et le contrordre. Celui qui se sent prisonnier de la situation se sent impuissant, ce qui occasionne une souffrance mentale. D'après le Bilan social 2023 de la Direction de l'Évaluation (DEPP) la satisfaction professionnelle des personnels est de 6,0 sur 10, contre 7,2 pour l'ensemble des Français en emploi. C'est une remise en cause globale de la gouvernance qui est en jeu.

Ce qui s'impose n'est pas une aggravation exponentielle de la violence des élèves, malgré une inflexion récente quant aux faits liés au racisme, à la xénophobie et aux atteintes à la laïcité, qu'il faut bien entendu traiter, éducativement et politiquement, en particulier dans le refus actif du rejet de l'autre. Les menaces électorales qui pèsent sur le pays ne sont pas rassurantes et ne peuvent qu'entraîner une aggravation de ce rejet présent dans le harcèlement entre pairs. Ce qui apparaît est une lassitude profonde des personnels liée à une montée de la violence institutionnelle. Comment traiter des violences entre pairs – et en particulier le harcèlement en milieu scolaire – quand domine les conflits de fonctions, de personnes, d'adultes ? Des conflits politiques, au sens de la manière de vivre ensemble dans la Cité et dans l'École.

Éric Debarbieux
Professeur émérite en sciences de l'éducation

Bibliographie

Catherine Blaya, **La Cyberviolence**. Que sais-je, 2025.

Éric Debarbieux, **Zéro pointé ? Une histoire politique de la violence à l'école.** Les Liens qui Libèrent, 2025.

Éric Debarbieux (dir.), **L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir.** Armand Colin, 2016.

Benoît Galand, Cécile Carra et Marie Verhoeven, **Prévenir les violences à l'école,** Presses Universitaires de France, 2012.

Jean-Paul Payet, **Violence à l'école et ethnicité, Les «raisons pratiques» d'un amalgame**, Diversité, 2000, vol. 121, no 1, p. 190-200.

Le principe d'égalité des chances, expression d'une violence symbolique efficace

Fabienne Federini

Depuis les années soixante, l'élargissement de l'accès à la scolarité s'est accompagné de l'organisation d'une concurrence scolaire. Pour légitimer cette transformation du service public en marché et en masquer les mécanismes inégalitaires, l'État a mobilisé la rhétorique de l'égalité des chances. Désormais l'échec scolaire ne dépend plus de lui, mais de l'élève et de sa capacité à saisir sa chance.

Depuis les années soixante, le système scolaire français est décrit comme engagé dans une dynamique de démocratisation. Cette représentation, largement partagée dans les sphères politique et institutionnelle, tend toutefois à occulter une évolution concomitante : tandis que l'accès à l'école était étendu à l'ensemble d'une classe d'âge par l'allongement de la scolarité obligatoire et par l'unification des parcours scolaires, l'État adoptait des politiques publiques, qui, au nom de la « liberté de choix » des familles, organisaient les conditions de la concurrence, d'abord entre secteurs (public *vs* privé) puis entre établissements publics. Cette orientation idéologique s'est révélée décisive, dans la mesure où elle a progressivement transformé le service public d'éducation en un marché scolaire.

Pour légitimer cette logique de concurrence et en masquer les mécanismes inégalitaires, l'État a mobilisé la notion d'égalité des chances. L'école est dès lors présentée comme ouverte à tous, offrant à chaque élève la possibilité de réussir, à condition de fournir l'effort nécessaire. En faisant du mérite individuel le critère principal de la sélection, l'État évacue sa propre responsabilité dans la fabrique des inégalités scolaires. L'échec ne dépend plus de son organisation, mais de la capacité de chacun à saisir sa chance en devenant maître de son destin scolaire. A partir de là, la rhétorique de l'égalité des chances prend tout son sens, puisqu'elle fait croire à tous que l'École tient ses promesses de démocratisation en matière d'accessibilité, d'égalité et de justice. Dissimuler l'iniquité de l'ordre scolaire tout en la rendant acceptable, y compris aux « vaincus » du système scolaire : tel est le tour de force de la violence symbolique.

Un système scolaire accessible à tous ?

La loi Berthoin de janvier 1959, qui entend scolariser tous les enfants de 6 à 16 ans, constitue un tournant historique par rapport à un système qui reposait sur l'élimination précoce et brutale d'une proportion importante d'élèves, notamment ceux des classes populaires, après le primaire. La massification scolaire apparaît comme un projet politique ambitieux, porteur d'une promesse d'égalité et d'intégration sociale. Cependant, cette ouverture s'accompagne presque immédiatement d'un choix politique qui en modifie la portée : le financement public de l'enseignement privé sous contrat, essentiellement catholique (96%). À l'époque, l'État justifie cette décision par l'incapacité du secteur public à assumer seul l'augmentation importante des effectifs du

secondaire induite par la loi Berthoin.

Avec le temps, cet argument apparait fallacieux. En effet, si la loi Debré de décembre 1959 avait eu pour unique objectif d'aider le secteur public à faire face à la première massification scolaire, alors les établissements d'enseignement privés auraient été intégrés à la sectorisation initiée en 1963. Ce qui n'a pas été le cas. Contrairement à leurs homologues publics, ils ne sont pas accessibles à tous, puisqu'ils sélectionnent leurs élèves en imposant un coût d'entrée (financier et/ou scolaire), dont le montant est variable selon les territoires. Ils n'hésitent pas non plus, tout au long du parcours, à exclure ceux dont les performances et/ou le comportement sont jugés insuffisants. Résultat : ces établissements scolarisent deux fois moins d'enfants d'ouvriers et d'inactifs (16,7 % contre 34,6 %), trois fois moins de boursiers (10,3 % contre 30,3) et presque deux fois moins d'élèves étrangers (1,7 % contre 3,2 %) ou d'origine étrangère (9,1 % contre 19,4 %). Le profil scolaire des élèves privés diffère également de celui des élèves publics : ils accusent moins de retard et présentent de meilleures compétences en français et en mathématiques.

C'est donc au moment où l'État cherche à scolariser toute une classe d'âge qu'il décide de financer une voie distincte de formation, largement investie par les classes sociales favorisées, créant de fait les conditions institutionnelles de la ségrégation sociale.

Un système scolaire égalitaire pour tous ?

La loi Haby de 1975 vise à compléter le mouvement de massification scolaire initié par la loi Berthoin, en supprimant les filières séparées qui structuraient jusqu'alors l'enseignement secondaire. Tous les élèves suivent maintenant un tronc commun dans un même type d'établissement, quel que soit leur niveau scolaire et/ou leur origine sociale. Sur le plan symbolique, cette réforme représente une avancée majeure de la démocratisation scolaire. Pour autant, cette unification s'accompagne de multiples exceptions qui en vident la substance. Dès 1975, la création des classes à horaires aménagés « musique » offre la possibilité aux familles socialement favorisées[1] d'éviter le collège de secteur, lorsqu'il est perçu comme scolairement « insuffisant » ou socialement « infréquentable ». C'est le point de départ d'un élargissement continu des motifs de contournement de la sectorisation.

Dans ce contexte, le principe d'attractivité devient central. Les collèges doivent retenir leurs effectifs s'ils veulent préserver leurs moyens. Toutefois, ils ne disposent pas des mêmes ressources pour répondre à cette logique concurrentielle instaurée par l'assouplissement de la carte scolaire. En témoigne l'offre de formation, dont la variété et la qualité diffèrent selon le profil socio-économique de leur commune d'implantation[2]. Or, cette répartition inégale ne manque pas d'avoir des effets sur la composition sociale et scolaire des établissements. Par exemple, la présence de certains dispositifs, notamment ceux destinés aux élèves à « besoins éducatifs particuliers » majoritairement concentrés en éducation prioritaire[3], incite les familles à formuler plus fréquemment une demande de dérogation[4].

Au final, la différenciation scolaire n'a pas disparu, elle s'est déplacée. Elle ne s'exerce plus à l'intérieur des collèges, sous la forme de filières institutionnalisées, mais entre eux. Cette tendance s'est trouvée renforcée par l'assouplissement de la carte scolaire, qui a contribué au recul de la mixité sociale et au recours accru à l'enseignement privé[5], installant de fait une hiérarchisation socialement marquée des conditions de scolarisation et d'apprentissage.

Un système scolaire juste pour tous ?

En dépit de ces évolutions, l'État peut faire valoir qu'il a atteint l'objectif qu'il s'était assigné : tous les enfants sont accueillis dans un cadre scolaire juridiquement unifié, structuré par des programmes nationaux et débouchant sur des diplômes communs. Cette réalité scolaire incontestable permet d'opérer un habile renversement de la responsabilité de l'échec scolaire, désormais attribué non plus à l'institution, mais à l'élève. C'est un changement de paradigme majeur : hier, l'échec scolaire pouvait être pensé comme le produit d'inégalités structurelles, elles-mêmes associées à des choix politiques que traduisait l'organisation du système éducatif ; aujourd'hui, il est rapporté à la capacité – ou à la défaillance – individuelle de l'élève à tirer parti des opportunités qui lui sont offertes. Cette interprétation repose sur plusieurs implicites. Le premier est de penser que l'enfant arrive à l'école vierge de tout, c'est-à-dire affranchi de ses origines sociales et dépourvu de tout capital culturel légitime ; le second est de croire, dès lors, que la compétition scolaire est loyale ; le troisième est d'imputer la réussite au seul mérite[6] individuel, entendu comme l'effort personnel fourni. En érigeant le mérite en principe objectif de sélection entre élèves, l'institution scolaire déplace l'attention vers les trajectoires individuelles, en particulier celles des élèves « méritants » des classes populaires, évitant ainsi d'interroger son propre rôle dans la reproduction des inégalités pour l'ensemble des autres élèves

Même lorsqu'elle reconnaît qu'origine sociale et ambition scolaire sont liées, l'institution tend

(1) . Les investissements dans les pratiques éducatives les plus rentables scolairement, comme certaines activités artistiques et culturelles, sont le fait de parents d'élèves souvent les mieux dotés en capital culturel. Cf. Marie-Céline Huguet, « Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales », Revue française de pédagogie, n°162, 2008, pp. 45-57.

(2) . « Les collèges des communes les plus favorisées bénéficient d'une plus grande richesse en options, langues rares, sections européennes et internationales et autres classes à horaires aménagés comparativement à ceux des communes populaires. Les quelques exceptions ne suffisent pas à masquer cette concentration des collèges et lycées publics les mieux dotés dans les communes les moins populaires. » (Marco Oberti, « Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales », Sociétés contemporaines, n°59-60, 2005, pp. 13-42.)

(3) . Sylvain Maugis, Alexia Stéfanou, « L'offre de formation des collèges dans les territoires », Éducation et formation, n°102, juin 2021, pp. 185-208.

(4) . Bertrand Pajot, Roger-François Gauthier, Les conséquences des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après 2007, rapport n°2013-037, juin 2013, IGEN/IGAENR.

(5) . Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi, Béatrice Monfroy, « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées », Éducation et formation, n°83, 2013, pp. 39-57.

(6) . Annabelle Allouch, Mérite, éditions Anamosa, collection « Le mot est faible », 2021.

encore à attribuer aux seuls jeunes la responsabilité de leurs choix et de leur autocensure supposée. Il suffirait, dit-on, qu'ils modifient leur regard sur eux-mêmes et renforcent leur estime scolaire pour accéder aux filières d'excellence. Cette explication, largement reprise dans la littérature institutionnelle et par certains chercheurs[7], occulte la part déterminante que joue le fonctionnement de l'institution scolaire dans ce processus d'auto-exclusion[8]. En effet, les préférences d'orientation ne sont pas de simples choix rationnels, elles résultent d'un processus sélectif, exercé sur la durée et inscrit dans des contextes précis de scolarisation et d'apprentissage. Ces décisions sont indissociables à la fois de la façon (objective) dont s'est déroulée la trajectoire scolaire de ces élèves et de la manière (subjective) dont ils perçoivent leurs chances objectives d'accéder, puis de réussir, au sein de ces filières sélectives. Autrement dit, si les bons élèves des milieux populaires s'orientent moins vers ces formations, ce n'est pas par crainte ou par ignorance, mais parce qu'ils savent qu'ils seront susceptibles d'y échouer plus fréquemment que les autres.

Dans ce cadre, l'égalité des chances fonctionne comme un puissant instrument de légitimation de l'ordre scolaire. D'abord, elle permet à l'État de se dire préoccupé par le déterminisme social tout en préservant l'essentiel : le maintien des conditions structurelles de la reproduction sociale. En effet, notre système scolaire continue à réserver à quelques-uns, soit les élèves des familles économiquement et/ou culturellement aisées, l'accès aux établissements et aux filières conduisant aux positions sociales les plus prestigieuses. Ensuite, en reconnaissant la compétition scolaire comme loyale, elle rend socialement acceptables ses verdicts, pourtant fortement corrélés à l'origine sociale, et légitime l'inégalité des hiérarchies professionnelles qui en résulte[9]. Enfin, en transférant sur l'individu la responsabilité de sa trajectoire scolaire, elle convertit une injustice sociale en problème particulier. L'échec est alors vécu sur un mode personnel, au lieu d'être constitué en question politique, nécessitant la mise en œuvre d'une politique globale et systémique de lutte contre les inégalités scolaires[10].

Après plus de soixante ans de politiques publiques qui ont transformé le service public de l'éducation en marché et les parents d'élèves en usagers consuméristes, la configuration actuelle de notre système scolaire ne saurait donc surprendre. À ses extrémités, il y a désormais deux pôles socialement très différenciés qui scolarisent chacun 20 % des collégiens : d'un côté, l'éducation prioritaire, où au moins 60 % des élèves proviennent de milieux ouvriers ou inactifs ; de l'autre, l'enseignement privé, dans lequel 57,1 % des élèves appartiennent à des familles favorisées. Cette ségrégation sociale, rendue visible par la publication des indices de position sociale en 2022, ne résulte pas du hasard, mais d'orientations politiques cohérentes qui ont contribué à produire l'inverse de ce que promettait pourtant l'objectif affiché d'égalité (d'accès et de traitement). La démocratisation scolaire tant espérée n'a pas eu lieu. Certes, l'école n'exclut plus les élèves des classes populaires aussi précocement et brutalement qu'avant 1959, elle se contente de les orienter, en fait de les trier, de manière continue tout au long de leur trajectoire scolaire, les reléguant, majoritairement et souvent avec leur accord, dans les formations les moins valorisées. C'est ici que le principe d'égalité des chances joue pleinement son rôle : « en donnant un air de justice à l'inégalité » (Alain), il créé l'illusion d'un système scolaire méritocratique, y compris auprès de ceux qui en sont les principales victimes. En ce sens, il constitue une forme particulièrement efficace de violence symbolique.

Fabienne Federini
Docteure en sociologie

(7) . Cf. Nina Guyon, Elise Huillery, Choix d'orientation et origine sociale. Mesurer et comprendre l'autocensure scolaire, Rapport Sciences Po/LIEPP, décembre 2014 ; Cécile Bonneau, Pauline Charousset, Julien Grenet, Georgia Thébault Georgia, Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?, Rapport de l'IPP, n°30, janvier 2021.

(8) . Pierre Bourdieu, Patrick Champagne, « Les exclus de l'intérieur », dans Pierre Bourdieu (dir.), La Misère du monde, Seuil, collection « Libre examen », 1993, pp. 597-603.

(9) . Gaëlle Dabet, Dominique Epiphane, Elsa Personnaz, Parcours scolaires et insertion professionnelle : l'implacable effet de l'origine sociale. Enquête 2020 auprès de la génération 2017, Céreq Études n°51, octobre 2023.

(10) . Cf. Collectif Langevin Wallon, Éducation prioritaire : une politique féconde pour le système éducatif, Paris, éditions du Croquant, 2024.

Le racisme scolaire, une violence structurelle banalisée

Laura Foy Fabrice Dhume

Penser la violence raciste à l'école : mise au point

Penser la violence raciste dans le monde scolaire se heurte à quatre représentations sociales largement répandues. La première porte sur l'école, qui serait intrinsèquement un espace non-raciste, voire anti-raciste, car porteuse de valeurs humanistes et garante de l'égalité entre tou·tes les élèves. La deuxième porte sur le racisme, souvent défini à l'instar du *Larousse* comme « idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, autrefois appelés «races» ; comportement inspiré par cette idéologie ; attitude d'hostilité systématique à l'égard d'une catégorie déterminée de personnes[1] ». Selon cette conception, le problème incomberait soit à des individus mal socialisés aux « valeurs républicaines » de refus du racisme ou aux savoirs scolaires posant l'inanité de l'idée de « races », soit de courants adhérant à cette idéologie (extrême-droite). La troisième tient à l'idée de violence : une représentation courante la réduit aux gestes portant physiquement atteinte au corps. Au croisement des trois premières réside enfin l'idée que le racisme à l'école serait le fait des élèves : il serait importé de l'extérieur et véhiculé d'abord par celleux utilisant des catégories ethnoraciales pour se définir ou identifier autrui — en l'occurrence les élèves de banlieue et descendants de l'immigration.

Cette série de représentations est fausse. Les enquêtes en sciences sociales montrent que l'école constitue un lieu central dans la découverte et dans la prime expérience du racisme (Célestine, 2018 ; Dhume, 2021). L'institution scolaire est depuis longtemps analysée comme un espace de violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970), or celle-ci est d'ordre raciste *en même temps* que classiste et sexiste (et validiste, etc.) : elle est intersectionnelle[2]. Ce qui blesse les personnes est moins souvent de l'ordre de l'atteinte physique au corps que de la réduction à un corps-stigmate : par exemple être présupposé « bon en Maths » quand on est vu comme « Asiatique », se voir interpeller sur ses « origines » lorsqu'on est vu comme « Autre », etc. Ces exemples montrent que même des jugements laudatifs ou de la curiosité « interculturelle » peuvent *faire violence*. Dans l'école, l'exposition à de telles situations est courante, récurrente et source d'un apprentissage social profond pour celleux qui y sont exposé·es — c'est donc un *curriculum caché* de l'espace scolaire.

Aussi, il y a lieu de penser le problème, à l'école et plus généralement, comme *racisme quotidien* : de petites opérations de catégorisation et d'exclusion, dans les relations de tous les jours, hiérarchisent le « degré d'humanité des individus » (Essed, 1991), et fabriquent ainsi continûment de *la race* — ce que l'on appelle la *racisation* (Guillaumin, 1972). C'est précisément parce qu'elle est un rapport de domination/oppression que *la race* — soit l'équivalent dans l'ordre du racisme de *la classe* sociale ou du *genre* — est par nature une violence, et que chacune de ses manifestations actualise des hiérarchies et des distances sociales, même si les actes eux-mêmes ne sont pas toujours jugés violents par les individus qui en sont la cible et a fortiori par celleux qui les mettent en œuvre.

En adoptant cette perspective, on observe que *la race* informe au quotidien l'activité professionnelle de nombre d'agents scolaires, en particulier dans les quartiers paupérisés (Foy, 2023). Ceci, sans pour autant reposer sur une construction idéologique stable, et alors même que ces personnes se vivent comme foncièrement anti-racistes. Des matériaux tirés de nos recherches respectives vont servir à illustrer cette réalité. Nous privilégions ici le point de vue d'enseignant·es, afin de rendre plus saillante la dimension structurelle du phénomène.

La racisation des élèves : une violence ordinaire

De nombreux·es enseignant·es observent que

(1) https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/racisme/65932

(2) Voir le numéro de Genre Éducation Formation sur cette question : https://journals.openedition.org/gef/4957

les élèves sont régulièrement l'objet de formes de racisation. « J'ai un collègue l'année dernière qui en salle de repas… s'était laissé aller à traiter ses élèves de «presque-français» par exemple », explique Abdel, prof de Transport-Logistique en LP. « Il y a un enseignant, quand il y avait des rencontres parents-profs, il allait mettre un tee-shirt «Ni Dieu, ni loi», quoi. Ou une autre qui se moquait des prénoms des élèves », raconte Aïcha, prof de SES en lycée. « C'est aussi le racisme de la collègue qui va voir un certain nombre d'élèves, qui les réunit et qui leur dit : «On est France ici, il faut parler moins fort.» Et c'est des élèves qui sont tous nés en France », observe encore Ali, prof en Segpa.

Ces formes d'altérisation et de disqualification sont banales et peuvent être qualifiées de micro-agressions. Mais leur répétition a des effets très puissants sur les personnes visées (D'Almeida, 2022), car elles fonctionnent comme un rappel incessant à une position sujette à caution, voire objet de soupçon. Elles entretiennent plus largement un rapport de domination avec les publics, qui se réfère à la francité ou à la nationalité, à l'origine ou à la culture, aux traits physiques ou à la langue, ou encore à la religion supposée de certaines familles. Loin d'être anecdotique, ce registre de pratiques sert souvent de mode de régulation des rapports de travail : la source des difficultés professionnelles est externalisée, comme si la cause en était ces catégories d'élèves et de familles (Foy, 2023). Il peut s'agir d'expliquer la difficulté scolaire en l'imputant à une culture étrangère, présentée comme intrinsèquement « éloignée des codes de l'école », comme le dit Guillaume, enseignant en CP. Il peut également s'agir de racialiser le désordre scolaire, en y voyant la manifestation d'une inadaptation *naturelle* des élèves — se justifiant au besoin d'une conflictualité dés-historicisée entre le pays d'origine de l'élève et « la France », comme Agathe (prof des écoles) qui déclare que les enfants « algériens » seraient élevés « dans la haine de la France ».

Les pratiques éducatives parentales sont, elles-aussi racialisées, notamment par une essentialisation de « la culture ». Nathalie, institutrice, voit par exemple dans le style éducatif de parents d'élèves « une question de culture, aussi. Je commence un peu, au bout de trois ans, à connaitre la culture turque, mais ouais, c'est aussi une question de culture où les enfants… en tous cas, ils font vraiment (rires), ils font faire ce qu'ils veulent à leurs mères ». Le thème de « l'enfant roi » et du patriarcat se mêlent ici implicitement, pour stigmatiser une éducation parentale jugée permissive. Les parents minoritaires sont souvent décrits à partir du paradigme de la défaillance : les éducations familiales sont décrites comme plus genrées dans les familles minoritaires ; l'investissement des familles dans la scolarité des enfants estimé moins important que dans celles, « françaises » — en dépit des nombreuses études qui montrent le fort investissement scolaire des familles immigrées (Zeroulou, 1985; Brinbaum & Kieffer, 2005 ; Brinbaum & Delcroix, 2016) ; les pratiques éducatives parentales sont jugées moins scolairement porteuses, comme le rapporte encore Nathalie, qui oppose le style éducatif d'un « tu » français à un « eux » étranger, quand elle s'adresse à la chercheuse : « Toi, pendant les vacances de la Toussaint, tu vas faire travailler tes enfants, tu vas leur faire faire les devoirs que la maitresse a donnés, eux pendant les vacances de la Toussaint, ils vont parler turc pendant quinze jours, oublier complètement le français et oublier tout ce qui a un rapport avec l'école ».

La racisation des publics est ainsi routinisée dans le cadre scolaire, ce qui peut d'autant plus soutenir des pratiques de discrimination ou parfois de violence physique (Foy, 2023 ; Dhume-Sonzogni, 2014). Peu adossés à une construction idéologique stable, ces mécanismes sont peu perçus comme violence, d'une part en raison de la légitimité — statutaire et intellectuelle — de celleux qui les exercent, d'autre part du fait de leur relative invisibilité dûe à son incorporation dans des logiques de jugement professoral, d'évaluation et de classement qui fondent l'ordre scolaire, et enfin car elles font peu l'objet de dénonciations publiques comme violence raciste.
La violence raciste à l'école, c'est donc l'ensemble de « ces petites choses », comme le dit Anne, prof de SES qui ne veut « pas voir du mal partout » mais doit bien constater que cela se répète *ad nauseam*… au point qu'elle finit par quitter l'Éducation nationale.

L'effet-billard : cibler les élèves, toucher les collègues

Les violences racistes qui ciblent les élèves n'ont pas d'effets que sur ces dernier·es. Entendues et/ou vues par les enseignant·es appartenant aux groupes racisés, elles agissent également sur elles et eux. « Quand on fait de la ségrégation d'origines, moi ça me touche » (Rahim, prof de Maths en LP).

« Je me rappelle d'une fois c'était en début d'année, là, on parlait avec Marine et donc elle disait : «Oui, moi, ça me saoûle les gens qui disent, qui rappellent leurs origines : t'es français, t'es français ! Donc ça me saoûle les gens qui me disent «moi je suis d'origine… d'origine… d'origine…». Et j'avais trouvé ça chaud, ça m'avait vraiment énervée, tu vois. Et d'habitude je ne dis rien, je ne parle pas, et puis là je dis : «Mais Marine, c'est quand même une partie de l'identité des personnes, et tout, encore heureux que tu as le droit de dire que t'es d'origine… c'est ton identité ! Moi par exemple, je le dis, parce que ça fait partie de moi,

je ne peux pas nier cette facette de moi, c'est ce qui me constitue tous les jours». Et du coup elle a arrêté de parler. En fait, je pense qu'elle s'est rendu compte [que ça me concernait aussi]. (Soraya, institutrice en CE1) ».

« C'est une violence, quelque chose que j'ai subi, qui a aussi fait que je quitte cet établissement… J'avais une élève qui avait très honte de parler en public. On a eu le conseil de classe et à un moment, quand on est arrivé au cas de cette élève, la Proviseure adjointe demande aux deux délégués de quitter la salle, parce que c'était quelque chose de confidentiel qu'elle voulait dire. Et là je me dis : oh là là, c'est quelque chose de grave, j'étais vraiment inquiète… Et la Proviseure adjointe, elle a dit : «Bon, en fait, cet élève-là est allophone, elle a beaucoup de honte de parler français»… et c'était [juste] ça ! Et moi, j'ai pris ça [pour moi], et je me dis : Mais est-ce qu'elle a la notion de la violence qu'elle me fait à moi ? Elle a une professeure allophone face à elle… (Anne, prof de SES, d'origine brésilienne) ».

Tel un « effet-billard » (Dhume & Bérard, 2023), ce qui est dit des publics pourrait aussi l'être des collègues racisé·es. Voire, cela pourrait être une façon insidieuse de les viser : « Je me sens un peu concernée, entre guillemets, ou montrée du doigt, mais indirectement, enfin c'est assez… ambigu, quoi. Ça ne m'est pas destiné personnellement mais, j'entends aussi qu'on m'inclut, enfin indirectement, ou qu'on m'intègre un peu dans les discours qui sont tenus » analyse Nadia, professeure des écoles. La racisation des élèves active une identification des enseignant·es racisé·es à cette violence qu'iels vivent aussi, et ce faisant elle génère une douloureuse incertitude sur la portée des actes : la frontière qu'ils dessinent sépare-t-elle le « nous » professionnel des publics ? Ou désigne-t-elle, jusqu'au sein du corps professionnel, l'opposition entre un « nous » blanc et les autres ? « Alors je sais pas si c'était pour moi ou pour les élèves, ou pour les deux, je pense que c'était pour les deux », juge Salima, prof de Lettres-Histoire en LP.

Quand bien même la frontière ne serait « que » celle qui oppose les agents de l'institution des publics de celle-ci, c'est une frontière raciale. Car le corps professionnel se pense comme *évidemment* blanc et non-musulman, et pense la résolution des problèmes de l'école comme un nécessaire alignement des élèves et des collègues racisé·es sur cette norme :
« Une fois, donc, on parlait de comment essayer d'instaurer une cohésion sociale au sein de l'école, entre des élèves, surtout par rapport au repas. Il y a certains élèves qui ne mangent pas de porc par exemple, des élèves qui ne mangent pas de viande, etc. Et du coup, une enseignante a proposé [un exercice…], et elle disait : «De toute façon, on est tous pour le porc, on va tous répondre qu'on mange du porc». Donc voilà, elle m'avait mise dans une case, en fait, elle ne s'est pas demandé à un moment donné si j'avais des convictions. Elle m'avait mis dans une case en disant : «Non mais de toute façon, ici on [la communauté enseignante] mange tous du porc, donc…» (Nadia).

Le « nous » des enseignants ne s'exprime que de manière marginale comme une communauté professionnelle avec une identité commune. Il est par contre couramment mobilisé pour affirmer une distinction à l'égard du « eux » que constituent les publics de l'école. Mais lorsqu'elle s'exprime ainsi, cette norme du corps professionnel dévoile un « nous » attaché à la laïcité (là où les élèves et leurs familles seraient attaché·es à la religion), mangeant du porc et buvant de l'alcool (là où les familles musulmanes les refuseraient), issues de familles nucléaires et restreintes (là où les élèves vu·es comme étranger·es auraient systématiquement des fratries nombreuses), parlant un français normal et sans accent, etc. La violence du racisme à l'école s'ancre donc aussi dans une norme du corps professionnel, qui met à l'épreuve la légitimité de l'appartenance des personnels scolaires racisables.

Laura Foy,
sociologue, maîtresse de conférences à Paris-Sorbonne

Fabrice Dhume,
sociologue, professeur à l'UCLouvain

Bibliographie

Audrey Célestine (2018), **Une famille française**, *Paris, Textuel.*

Fabrice Dhume (2021), **« École : les frontières raciales de l'institution et du corps professionnel »**, *Mouvements, vol. 107, n° 3, p. 132-144.*

Philomena Essed (2024 [1991]), **Comprendre le racisme quotidien**, *Paris, Syllepse.*

Laura Foy (2023), **Quand la race fait école, thèse de sciences de l'éducation**, *Aix-Marseille Université.*

Guillaumin Colette (1972), **L'idéologie raciste**, *Paris, Mouton.*

La violence entraîne la violence : complexité des processus en jeu

Thierry Delcourt

Les faits de violence concernant les jeunes sont systématiquement relayés par les médias qui invitent les dits experts psys pour débattre, en fait pour répéter des ritournelles sur le « pourquoi du comment » la violence s'intensifierait. Tout y passe, *défaut d'éducation, détérioration de la santé mentale*, addiction, perte de repères, rôle des *écrans et réseaux sociaux, incurie de* parent, sans analyser la complexité des processus en jeu dans la violence et surtout l'expression d'autres violences plus sournoises. La violence semble s'accroître dans toutes les couches de la société et à tous les âges. Phénomène nouveau, non, augmentation en fréquence et en intensité, oui, et aussi surmédiatisation qui nourrit un sombre discours sur l'incivilité, la sauvagerie, l'insécurité quand ce n'est pas un ramassis verbeux de stigmatisation et de discrimination de jeunes pointés du doigt comme sauvageons et racailles incurables.

Les strates dans les processus de violence

Quand on parle d'actes violents, on s'arrête au spectaculaire, oubliant la violence sous-jacente qui les produit. Il faut s'y attarder en listant ses strates afin de ne pas essentialiser une violence intrinsèque *à* certains enfants alors que d'autres seraient indemnes de cette *« tare ». La première violence relève* du cosmique. On ne peut rien en faire si ce n'est en tirer la leçon, la matière provoque et subit une violence, le chaos est à *l'origine* du vivant. De même la violence qui nous traverse entre vie et mort des cellules attaquées (exemple, le cancer contre lequel de violentes réactions immunitaires luttent). C'est aussi la violence induite par un trouble génétique et/ou cérébral. *À* cette donne arbitraire, innée ou néonatale, s'ajoute une ségrégation : la réduction de l'enfant à une identité déficitaire (trisomie, trouble psychomoteur et intellectuel). Dans notre société normative, intolérante, on ne donne pas cher de ces enfants et on ne crée pas les moyens d'une inclusion dans un cadre adapté, ouvert sur la vie sociale. Les beaux discours masquent l'exclusion. Les moyens manquent cruellement car le handicap n'est pas rentable, il coûte cher. Or c'est le prix si on veut préserver une humanité.

Un pas de plus, arrive une strate tout aussi injuste : on ne naît pas égaux en droit, en statut social et en condition familiale. Cette violence faite à l'enfant va être source de violences subies, donc d'actes violents qui, s'ils ne sont pas légaux n'en sont pas moins justifiés. Il s'agit entre autres des Incasables que décrit Rachid Zerrouki. Leur destin est tracé : inadaptation aux normes et contenus scolaires, décrochage, échec, révolte liée à la souffrance sociale et à ses humiliations. Ils sont victimes d'un système scolaire et social très inégalitaire, stigmatisant et violent. Si rien n'est fait pour étayer leur construction narcissique et réparer leur identité mise à mal, le résultat sera une violence contre soi, autodestructrice et contre les autres, sans faire de distinguo entre les responsables d'une violence socio-politique et ceux qui veulent les aider, identifiés comme ennemis sur qui se déverse la rage emmagasinée. L'ascenseur social fonctionne parfois grâce à des aidants engagés qui ne lâchent rien et acceptent de prendre des coups pour la bonne cause.

Hugo, entre violence radicale et souffrance profonde

À 13 ans, ultra-violent, Hugo a défiguré un élève et cassé le bras d'une fille. Une procédure est en cours mais le principal du collège, perspicace, ne l'a pas exclu définitivement, à condition qu'il consulte. Ce n'est pas la première fois, il a déjà écumé trois psychiatres, fier de les avoir taclés. Je ne lâche rien car je sais que derrière la violence, il y a toujours une souffrance, souvent un traumatisme. Patience et empathie, Hugo parvient à craquer et raconte le harcèlement qu'il a subi très tôt de la part de professeurs et d'élèves dans les écoles qu'il a fréquentées, huit, du fait des déménagements professionnels de la famille.

Chétif, il a été bousculé, humilié. Isolé, inhibé, en échec scolaire, sa réponse a été la violence, d'autant qu'il n'avait pas l'écoute de ses parents qui le voyaient comme un futur délinquant. Si ce principal et mon action n'avaient pas enrayé ce rejet massif, il le serait devenu, d'autant qu'il fréquentait des sites ultra-violents type Daesh qu'il avait l'intention de rejoindre, un défi qui le condamnerait mais un appel provoquant à son père gendarme.

La violence subie fut liée à sa condition de vie nomade, sa solitude, la surdité des parents, au harcèlement scolaire, à la spirale de l'échec due aux changements d'écoles, à l'image dégradée que lui renvoyaient les professeurs au point qu'il se vive incapable. En fait, le décalage lié à sa souffrance entravait ses capacités intellectuelles et cognitives. Repli, opposition, la violence fut sa seule voie. Cette agressivité contre tous et tout l'a en partie protégé de la violence contre soi tout en se faisant mal psychiquement. Les enfants en souffrance comme lui sont nombreux sous diverses formes et la violence systémique ne leur permet pas de sortir d'un destin tracé dès la petite enfance.

Ilyess n'est pas un meurtrier

Lorsque des parents, soucieux de l'avenir de leur enfant, veulent l'écarter d'un milieu et d'un destin défavorisés, cela peut mal se terminer. Ilyess, à l'aise et en réussite dans son école de quartier, s'est plaint à ses parents d'un harcèlement type intello-fayot. Les parents, prisonniers du modèle élitiste et de l'ascenseur social, ont fait le choix de l'inscrire dans la meilleure école privée. Dès les premiers mois il s'est senti différent, mis à l'écart, humilié par un professeur qui se moquait de son ancien collège et de son origine dans un racisme à peine voilé. Quelques élèves-mâles de bonne famille ont emboîté le pas : il n'avait rien à faire ici, il n'avait pas les codes ni le style qu'il faut avoir dans ce genre d'établissement pour enfants privilégiés. Pourtant Ilyess montrait ses capacités. Il s'est lié d'amitié avec quelques filles, voilà son crime, donc le châtiment de harcèlement, d'humiliation. Isolé, sans soutien sauf de la part d'une fille qui par malheur, était l'ex d'un harceleur, il n'a rien osé dire à ses parents. Trop c'est trop, même pour cet enfant non violent. Un matin, il est venu avec un couteau et l'a planté dans l'abdomen du harceleur. La machine infernale s'est refermée sur lui, devenu meurtrier en puissance, incapable d'échapper à sa condition de « sale arabe » prêt à égorger son prochain à la moindre altercation. Les médias en ont fait leurs gorges chaudes, la condamnation fut unanime y compris de la part des parents. Heureusement, lors de la psychothérapie, ils ont compris ce que leur fils avait subi et leur erreur de l'avoir placé dans un collège-élite mais quelle élite ? Celle d'enfants de classe sociale privilégiée, adaptés aux standards des apprentissages socio-scolaires mais ne pouvant s'entendre qu'entre eux. Ilyess eut le tort de les concurrencer scolairement et d'être regardé par des filles plus humaines que ces jeunes mâles dont l'arrogance est dictée par les codes de leur caste privilégiée.

Ilyess n'est ni violent, ni délinquant, encore moins malade. Si sa santé mentale a été mise à mal, si sa souffrance l'a poussé à ce geste grave, certes condamnable, c'est avant tout lié à une société malade. Ce genre de collège est le paradigme d'une ségrégation violente de caste et de racisme.

S'il est faux de pathologiser la violence, d'essentialiser l'enfant-ado-violent donc psychopathe ou autre étiquette commode pour ne pas remettre en cause un système social et scolaire violent, seul le passage nécessaire chez un psy a permis de décrypter le processus de violence, de l'acte à la violence subie, de coupable à victime, mais aussi de soulager la souffrance sans en masquer l'origine. La qualité d'écoute et de rencontre est cruciale pour ces enfants dits violents.

L'arme fatale : l'information préoccupante

Il est une autre strate de violence subie par l'enfant et ses parents, inhérente au fonctionnement élitiste et normatif de l'école du « mérite et de l'égalité des chances ». Les enseignants instrumentalisés par un système de formatage, l'Éducation nationale et sa hiérarchie contrôlent et évaluent en permanence les élèves et enseignants, voire les inspecteurs les obligeant à se conformer, à s'adapter selon des critères d'apprentissage scolaire qui ne prennent pas en compte les données sociales.

J'ai écrit dans cette revue « Contraintes de normes et d'adaptation scolaire : une machine à fabriquer du handicap ». J'y ajoute un phénomène nouveau, l'information préoccupante, arme redoutable pour faire plier les parents à l'investigation neuropsychologique de l'enfant

Bibliographie

Thierry Delcourt, **Contraintes de normes et d'adaptation scolaire : une machine à fabriquer du handicap**. carnets rouges, N°24, oct. 2022.

Thierry Delcourt, **Je ne sais plus qui je suis**, Paris, Max Milo, 2025.

Thierry Delcourt, **La Fabrique des enfants anormaux,** Paris, Max Milo, 2021.

Rachid Zerrouki, **Les Incasables,** Paris, Robert Laffont, 2020.

afin d'en conclure au trouble neurodéveloppemental et aux mesures d'adaptation-exclusion liées au dit handicap que porte cette étiquette devenue fétiche d'une société qui ne voit en l'enfant qu'un cerveau-disque dur avec ses bugs. Si les parents, souvent en désarroi, ne se plient pas *à* l'injonction de bilan-handicap-rééducation, la menace est mise à exécution. L'information préoccupante est déposée à la CRIP, cellule de recueil départementale qui initie une enquête sociale très intrusive, fouillant le passé, le présent, l'intimité de la famille, à la recherche de signes prédéterminés : ces parents ne sont à l'évidence pas de bons parents s'ils refusent de soumettre leur enfant à l'évaluation d'un trouble, soi-disant dans son intérêt… et pour mieux l'adapter au système.

Attention, un train peut en cacher un autre !

Ces vignettes cliniques sont loin de brosser l'ampleur des processus complexes en jeu dans la violence subie et actée mais elles donnent des clés pour un décryptage sous la partie émergée : la violence d'un enfant n'est pas la signature d'une anormalité, d'une tare, d'une maladie mais la résultante des opérateurs conduisant à la violence. C'est en déconstruisant les strates en jeu, sans rien exclure, que l'on peut analyser et résoudre les problèmes.

L'écueil serait de ne pointer la focale que sur un aspect du processus à l'œuvre dans la violence et son expression. Nous sommes tous empreints de convictions et d'a priori qui peuvent, certes, permettre d'engager des actions *: soigner, dénoncer des pratiques et des orientations politiques, sociologiques et psychiatriques aliénantes*. Mais n'oublions pas la fonction réductrice de toute idéologie quelle qu'elle soit. Un décryptage biaisé ne permettra pas d'engager une prévention efficace dans le combat contre la violence. Toutes les strates que j'ai décrites brièvement sont importantes : violence de la matière, du cosmique au biologique. Violence liée à un trouble neurodéveloppemental avéré, cause d'*émergence pulsionnelle* sans freination par la conscience. Violence liée à l'histoire personnelle, aux traumatismes, ruptures familiales et non-dits qui agitent l'enfant. Violence de la ghettoïsation, de l'errance identitaire, du racisme systémique subi par les générations successives d'immigrés. Violence du système scolaire qui impose une adaptation sur le mode inclusion/exclusion. Violence politique qui pointe des sauvageons en refusant d'analyser les causes qui dérangent. Violence d'une mondialisation sauvage dans les algorithmes des réseaux sociaux qui imposent des modèles normatifs et aliénants. Violence des générations actuelles dont le présent et l'avenir précaires ne permettent pas de se projeter dans la vie. Violence inhérente à l'adolescent qui doit bousculer pour construire son identité sur le mode sartrien « ce que je fais de ce qu'on a fait de moi ».

Dr Thierry Delcourt,
pédopsychiatre, Reims

La tentation sécuritaire à l'école est-elle juste et justifiée ?

Johanna DAGORN

Alors que chaque incident scolaire est porté médiatiquement et alimente l'idée d'une école en crise, les données montrent une réalité plus complexe. Entre rhétorique sécuritaire, malaise des personnels et propositions inefficaces, une véritable réponse passe par la prévention, le lien éducatif et l'affirmation de l'éducabilité de toutes et tous.

Introduction

Les violences en milieu scolaire suscitent une attention médiatique croissante (Debarbieux, 2011, Durand, 2021). Chaque incident, qu'il soit grave ou non, fait la Une des journaux, nourrissant le sentiment d'une école en crise (Duru-Bellat, 2009, Lambert, 2019). On assiste alors sur certaines chaînes de désinformation en continu à l'ensauvagement des jeunes, à la crise de l'autorité, à la décadence, au laxisme et autres qualificatifs alarmants concernant les jeunes et l'institution scolaire ; tout ceci accompagné de propositions tout aussi sécuritaires les unes que les autres. Les enseignants et enseignantes parfois confrontés à des situations tendues, invoquent de plus en plus fréquemment leur droit de retrait, soulignant un malaise collectif face à la montée perçue de l'agressivité dans les établissements (CNESCO, 2017, Morel, 2020). Mais cette impression correspond-elle à une réalité mesurable (DEPP, 2022) ? Les violences à l'école augmentent-elles réellement, ou assistons-nous à une amplification médiatique et politique du phénomène comme le remarquait Felouzis déjà en 2020 et Renard en 2023 ?

Les chiffres des violences à l'école

Les incivilités quotidiennes

Les enseignants, les enseignantes et personnels éducatifs constituent une part importante des victimes déclarées (Fotinos, 2020). Cependant, les élèves restent majoritairement concernés, notamment dans les situations de harcèlement entre pair.e.s (Blaya, 2021). Les incivilités constituent la majorité des faits rapportés dans les établissements scolaires : insultes, provocations, dégradations légères, refus d'autorité, utilisation du portable, etc. (Debarbieux & Fotinos, 2012). Ces comportements perturbent le climat scolaire, mais relèvent rarement de la violence physique (CNESCO, 2017, Dubois, 2020). Les enquêtes SIVIS montrent une stabilité, voire une légère baisse, de ces faits sur les dix dernières années (ministère de l'Éducation nationale). Toutefois, leur perception est plus négative, en partie à cause de la médiatisation et des réseaux sociaux (Blaya, 2019, Boutin, 2021).

Les faits graves

Selon le dispositif DEPP du ministère de l'Éducation nationale, en 2023-2024, il y a eu 16 incidents graves pour 1 000 élèves dans les collèges et lycées publics et privés sous contrat.

Par niveau : dans les collèges, le taux est d'environ 19 pour 1 000 élèves ; dans les lycées professionnels le taux monte à 23 pour 1 000. Dans les lycées généraux/technologiques le taux est plus faible (6 pour 1 000).

On note une forte augmentation dans le primaire, où le taux des incidents graves est monté à 4,6 pour 1 000 élèves en 2022-2023, contre 3 l'année précédente.

Mais les faits graves recouvrent un spectre très hétérogène : les violences physiques graves (tentatives d'étranglement, coups entraînant des blessures importantes, armes blanches…) ; les violences psychologiques graves (menaces de mort ou de violence sérieuse, chantage, intimidation répétée, harcèlement sévère, les violences sexuelles ; les atteintes graves aux biens et les intrusions violentes ou menaces extérieures. Ce sont majoritairement les violences dites paroxystiques et spectaculaires telles que celles commises à l'arme blanche qui sont hautement médiatisées. Et ce sont elles qui ont augmenté. S'il y a eu une hausse ponctuelle liée à certains contextes (postconfinement, crises sociales), la tendance globale demeure relativement stable (Moignard, 2021). Ce sont surtout les faits spectaculaires (violences filmées, intrusions, agressions d'enseignants) qui façonnent l'opinion publique comme le notait déjà Kokoreff en 2015.

Il ne s'agit pas ici de les minimiser, car toute blessure, tout crime dans un espace scolaire est de trop et laisse une empreinte psychologique importante pour ses proches, dans l'établissement concerné, et dans l'opinion publique. En conformité avec les travaux du Campbell Crime sur le climat scolaire, je soutiens que la sécurité est primordiale dans une logique de bien-être de toute la communauté éducative. Au-delà des personnes, car nul ne devrait se rendre à l'école avec la peur au ventre, un climat scolaire serein et apaisé joue un grand rôle sur la prévention des violences (Gottfredson, 1983, Duarte, Carvallho, 2025). Pour ce faire, les mesures ne doivent pas être nécessairement coercitives, mais éducatives.

Les discours politiques et médiatiques

Une rhétorique sécuritaire

Face à la médiatisation des faits, le discours politique adopte souvent un ton sécuritaire (Roche, 2020). Les gouvernements successifs ont multiplié les annonces : caméras, portiques, brigades de médiateurs, agents de sûreté (CNESCO, 2017). Ces mesures visent à rassurer l'opinion publique et à répondre à l'injonction de "faire quelque chose" (Rochex, 2013, Masson, 2021).

Arrêtons-nous un instant sur les propositions sécuritaires de manière pragmatique au regard de la théorie de la prévention situationnelle, qui vise à réduire les risques de passage à l'acte en limitant les opportunités de délinquance.

Les caméras de vidéo-surveillance placées à l'entrée des établissements permettent de contrôler toute intrusion externe et autorisent l'élève, ou le parent d'élève, à y entrer. Il conviendrait alors d'en mettre dans chaque classe, dans chaque recoin de l'établissement pour obtenir une efficacité dissuasive, car la caméra ne prémunit pas d'un passage à l'acte incontrôlé. D'autant que la grande majorité des actes violents sont commis par des personnes appartenant à l'établissement, que la caméra, placée à l'entrée, aurait laissée entrer en tout état de cause.

Les portiques plébiscités par nombre de médias et politiques ne prennent pas en compte les couteaux en céramique, tout aussi dangereux. Par ailleurs, ils ne prémuniront pas contre le harcèlement, les étranglements, ou différents coups éventuellement portés. En bannissant toute arme blanche, il va être fort compliqué d'assurer les cours d'Arts Plastiques, de Technologie, de Mathématiques sans compas ou ciseaux. Pour finir, les portiques sont adaptés aux États-Unis car ils sont une régulation nécessaire à un système dysfonctionnel : celui de la circulation des armes en vente libre, où dans certains États, les parents offrent une arme à feu pour l'anniversaire de leur enfant. Fort heureusement, nous n'en sommes pas encore ici en France.

En résumé, indépendamment de l'idéologie, ces propositions fonctionneraient si la violence était exogène. En effet, si je dois cambrioler une maison, je privilégierai toutes choses égales par ailleurs une habitation sans alarme. Mais dans l'institution scolaire, plus de 90 % des violences sont perpétrées par des jeunes de l'établissement. Ce qui rend toutes ces mesures complètement inefficaces, bien que très coûteuses. Alors pourquoi continuer à les plébisciter ?

Des effets d'annonce plus que des solutions durables

De nombreuses études montrent que ces politiques de sécurisation ont des effets limités (CNESCO, 2019). Les caméras ne préviennent pas les comportements violents, et les portiques ont un impact marginal sur la fréquence des incidents graves (INSHEA, 2020). Ce sont souvent des symboles politiques destinés à montrer l'action publique plutôt qu'à traiter les causes profondes (Gournet, 2021).

La coercition est inefficace, voire contre-productive, si elle n'est pas accompagnée de mesures préventives et éducatives. Pour preuve, l'étude médico-psychologique menée par Bronsard et Choquet sur les Centres éducatifs fermés (CEF) sur 5 ans montre que le taux de récidive à la sortie est supérieur à 70%. Et que derrière la notion de « jeunes délinquants », il y a souvent des histoires complexes de souffrance, de violences, de vulnérabilités sociales ou familiales, de troubles psychiques. Ce constat nous invite à penser la sanction aussi avec la prise en compte de la santé mentale dans une approche globale. Pour le dire autrement, les jeunes dangereux sont aussi des enfants en danger, qu'il convient de soigner

indépendamment de la sanction nécessaire.
Bien sûr, les auteurs doivent être sanctionnés, ne serait-ce que pour permettre aux victimes la reconnaissance nécessaire à leur restauration, mais la sanction est insuffisante pour enrayer ces violences : une approche globale alliant l'acte et la santé mentale des jeunes est indispensable.

La prévention : une approche éducative et humaine

Le renforcement du lien éducatif

On pense la violence en termes de tranquillité publique et non en matière de santé mentale. La violence, c'est aussi celle retournée contre soi-même, bien moins, voire pas ou peu médiatisée. Qui évoque l'augmentation de 47% des hospitalisations pour violences auto-infligées chez les filles âgées de 15 à 19 ans ? Elles étaient plus de 500 en 2023. Pour rappel, le suicide est la deuxième cause de mortalité chez les jeunes après la noyade. Si on parle de violences dans et autour de l'école, alors, nous devons parler de chacune d'entre elles dans l'intérêt de toute la communauté éducative. La prévention repose d'abord sur la présence humaine et la qualité de la relation éducative (Debarbieux, 2011).Les recherches montrent que les établissements les plus paisibles sont ceux disposant d'une équipe éducative stable, d'adultes référents accessibles et d'un cadre clair et bienveillant (Tavernier, 2020). Le renforcement des effectifs d'assistants d'éducation, médiateurs scolaires et psychologues apparaît plus efficace que la seule sécurisation matérielle (Roger, 2021). Former les personnels aux signaux faibles permettrait de détecter aussi les jeunes victimes de toutes formes de violences (maltraitances intrafamiliales, harcèlement…) repli sur soi, décrochage, irritabilité, baisse soudaine des notes, absentéisme, somatisations…

Réaffirmer l'éducabilité de toutes et tous

Les politiques de prévention s'appuient sur l'idée que tous les jeunes sont éducables, y compris ceux à comportements vus comme difficiles (Meirieu, 2008). Plutôt que d'exclure ou de stigmatiser, il s'agit de reconstruire des repères éducatifs solides (Prairat, 2010). Tout être humain est capable d'apprendre, de progresser et de se transformer grâce à une action éducative adaptée. C'est un principe fondamental de l'école républicaine : *nul n'est inéducable*. En accord avec Durkheim, plutôt du côté de la transformation progressive de l'enfant et de la société, avec les pédagogues tels que Houssaye ou Meirieu, nous devons miser sur le triangle pédagogique, dans une logique d'émancipation, tout en reconnaissant les obstacles que sont les trajectoires individuelles (maltraitances, harcèlement) et les parcours sociaux en termes d'inégalités sociales. Les programmes de justice restaurative ou de gestion des émotions montrent des résultats positifs, notamment dans les établissements prioritaires (Sanchez, 2022).

Conclusion

Les violences à l'école n'ont pas connu d'explosion statistique, mais leur visibilité médiatique s'est accrue, amplifiant le sentiment d'insécurité (Petit, 2023), mais nullement l'augmentation des violences globales. Les politiques sécuritaires, souvent réactives, peinent à infléchir les comportements (Garnier, 2022). À l'inverse, une approche préventive, centrée sur l'humain et la relation éducative, apparaît plus prometteuse à long terme (Marquet, 2021). Plutôt que de céder à la tentation de la surveillance, il s'agit de réaffirmer la mission éducative de l'école : un lieu d'apprentissage, d'émancipation mais aussi de socialisation et de respect mutuel (Hermant, 2023). L'inflation lexicale et la stigmatisation des auteurs, à laquelle nous assistons depuis une vingtaine d'années, montrent non pas l'augmentation des violences, mais un seuil de tolérance plus bas à ces dernières. Il suffit de visionner le chef-d'œuvre cinématographique d'Yves Robert rempli de violences à l'écoles, la « Guerre des boutons », pour nous en rendre compte. Une question se pose alors : plutôt que de « venger les victimes » ne serait-il pas plus opportun d'éviter qu'il y en ait ?

Johanna DAGORN
Chercheuse associée au laboratoire LACES – EA7437, Université de Bordeaux
Ancienne membre de la Délégation Ministérielle en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

Bibliographie

Catherine Blaya, (2021). **Cyberviolence et climat scolaire.** Paris : ESF.

Éric Debarbieux, (2011). **La violence à l'école : un défi mondial.** Paris : Odile Jacob.

INSHEA, (2020). **Sécurité et climat scolaire : effets des mesures techniques.**

Denis Meuret, (2018). **Gouverner l'école.** Paris : PUF.

Benjamin Moignard,(2021). **Jeunesses populaires et violences scolaires.** PUF.

L'EPS, une discipline pour apprendre à bien se tenir ?

Christian Couturier

En 1999, la revue « ContrePied[1] » titrait : l'EPS, au carrefour des violences. Déjà les violences, à l'école, devenaient une préoccupation des enseignant-es. Depuis, le phénomène s'est largement amplifié, notamment avec le rôle accru des médias et des réseaux sociaux. Mais ces derniers n'abordent qu'un sujet, qu'un seul type de violence : les agressions physiques entre élèves ou entre élèves et professeur-es et ce que l'on nomme parfois sous le vocable « incivilités ». Mais d'autres violences sont à l'œuvre, moins visibles.

(1) Contrepied n°4, 1999, éd SNEP

(2) Le mot « violence » vient du terme latin vis qui signifie force, vigueur, puissance, violence, usage de la force physique, mais aussi quantité, abondance, ou caractère essentiel d'une chose ». Définir la violence ? Yves Michaud dans Les Cahiers Dynamiques 2014/2 n° 60, pages 30 à 36 Éditions érès

(3) Nous sommes profondément « non dualistes ». L'être humain n'est pas composé de 2 entités, corps et esprit, qu'il faudrait réunir… mais nous utilisons le terme par commodité pour parler de la matérialité de la personne et de son engagement « physique ». Nous avons déjà mis plusieurs fois ce terme entre guillemets.

(4) Elias Norbert, Sport et civilisation : la violence maîtrisée (co-écrit avec Eric Dunning: Quest for Excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process. Oxford: Blackwell, 1986)

Le terme violence(s)[2] est très polysémique et lié à la notion de norme qui, sociale ou personnelle, marque le seuil d'acceptabilité des comportements humains. Mais que l'on soit dans le domaine social, juridique, politique, personnel, l'échelle des conséquences peut aller de la guerre et la mort à des actes de bien moindre gravité. En EPS, objet de notre article, on retrouve également une large palette de compréhensions du mot violence. Nous n'en évoquerons ici que quelques-unes.

L'EPS, le corps exposé

L'EPS, bien qu'épousant les contraintes et fonctionnements de l'école, reste une discipline à part dans le sens où les corps[3] sont au cœur des apprentissages et en constituent la partie visible. Le corps des élèves, mais également celui des enseignant-es engagé-es dans le « faire apprendre ». Or ce rapport au corps a bien changé depuis quelques décennies, et il est très différent selon les cultures et les religions. Les questions de l'apparence, des transformations au cours de l'adolescence, de l'intégrité physique et bien sûr de la sexualisation sont déterminantes et génératrices, dans certains contextes, de violences qui surgissent dans les pratiques en EPS.

Quelques mots d'abord sur les enseignant-es dont on parle peu finalement et qui, sur la base de faits dramatiques, sont aujourd'hui dans une crise où l'exercice du métier devient violent, par le fait qu'il devient impossible. En clair, faire apprendre dans le champs sportif ou artistique nécessite souvent deux choses : le regard sur l'élève qui agit, ce qui passe par regarder son « corps » se mouvoir, se déplacer, agir pour évaluer son degré d'apprentissage, le conseiller, etc. Et dans certains cas ou certaines disciplines sportives (activités acrobatiques par exemple) le contact corporel est nécessaire pour, notamment, assurer la sécurité. Il y a eu et il y a encore des abus condamnables, mais à l'inverse il y a eu des condamnations abusives qui ont conduit à des suicides. Aujourd'hui enseigner peut présenter un double risque : pour l'élève de vivre un contact comme une agression et pour l'enseignant-e de craindre que son geste professionnel soit détourné de son objectif et utilisé pour lui nuire…

Dans ce contexte mal défini, une des solutions trouvées par l'institution est d'évoluer dans ses contenus vers une aseptisation des rapports corporels : moins on se touche, mieux c'est ! Ce qui explique l'évolution du choix des activités comme le fitness, la course qui deviennent majoritaires en EPS, pour limiter ce qui peut générer des violences, réelles ou ressenties, par le contact corporel. Une conséquence : la limitation des sports collectifs, des sports de combat et même de la danse.

Norbert Elias, sociologue, dans une étude qui date mais qui fait toujours autorité[4], montre que la construction du sport, son histoire, est un processus civilisationnel de canalisation, régulation, euphémisation de la violence. En clair on ne tue pas un adversaire à l'épée en

duel, on fait de l'escrime, on ne tire pas sur un humain mais sur une cible en biathlon ou en tir à l'arc, par exemple. Le sport, les sports sont donc des jeux dans lesquels la violence est appelée à être « civilisée », pour reprendre l'expression des auteurs. Dans cette logique, l'apprentissage sportif est anthropologiquement parlant un apprentissage de régulation de la violence dans un cadre socialement acceptable, c'est-à-dire qui ne porte atteinte ni à l'intégrité physique, ni à l'intégrité psychique.

Mais au lieu de s'appuyer sur ce principe et d'en faire un objet d'étude, l'évolution de l'EPS débouche à l'inverse sur sa désportivisation avec cette entrée importante des activités de fitness (musculation, Step, course longue, yoga, etc.). Dès lors, comment émanciper les jeunes d'aujourd'hui, comment les préparer à une vie autonome et active si le « corps à corps » est évacué dans les apprentissages ou s'il est juste mis en vitrine (musculation par exemple) d'une bonne santé apparente ?

L'EPS, une éducation comportementale ?

Parallèlement, à partir des années 2000, sur la base des recommandations européennes, l'EPS a commencé à évoluer vers une éducation comportementale et non centrée sur les savoirs constitutifs de la discipline. On peut comprendre cette évolution comme une volonté de « pacification », notamment des garçons des milieux populaires.
Dans les années 80, l'EPS valorisait les résultats visibles de la performance de façon importante voire exclusive. Cela produisait d'un côté une valorisation des élèves, majoritairement des garçons dont l'engagement physique et sportif correspondait à des compétences réelles. Par exemple il n'était pas rare que des élèves issus des milieux populaires (pratiquant le foot de façon importante) aient des résultats élevés en EPS, ce qui généralement se traduisait par des écarts importants lors des conseils de classes avec les résultats dans les autres disciplines. Mais la contrepartie était une violence plus ou moins visible envers les élèves en échec, suspecté-es de ne pas faire les efforts nécessaires. La pédagogie de l'époque pouvait aussi renforcer cette logique, nombre d'élèves scolarisés à cette période peuvent se souvenir de faits marquants comme la constitution des équipes par les « bons », l'angoisse de passer devant les autres en gymnastique, arriver toujours dernier dans une course, les filles sportives qualifiées de « garçons manqués »… Bref un ensemble générant potentiellement des violences, socialement non reconnues, qu'elles soient physiques, psychologiques, sexuées, contrebalancées par des valorisations non reconnues par l'institution et la norme scolaire (les résultats en EPS n'ont jamais eu d'incidence sur la réussite ou l'échec scolaire).

Pour tenter de corriger ces effets, l'EPS officielle est entrée dans un double processus : en augmentant la prise en compte aux examens par exemple de ce qui s'est appelé « les compétences méthodologiques et sociales » (adaptation des « soft skill ») on diminue le poids de la prestation dans la note. La part portant strictement sur la performance[5] peut, dans certaines activités, descendre selon l'interprétation que l'on fait des textes officiels, à 8/20. Ce 8/20 est révélateur. En clair, on n'apprend pas à nager pour le simple fait que nager est un pouvoir émancipateur. Il faut ajouter « autre chose ».
L'EPS existe pourtant à l'école pour une chose précise qu'elle est la seule à pouvoir faire : élever, pour chacun et chacune, le niveau de culture dans un domaine précis, celui des sports, des pratiques physiques artistiques et plus largement des pratiques qui participent au développement[6] des jeunes. À contrario, elle s'aligne sur la norme scolaire en permettant aux élèves qui comprennent les codes scolaires de réussir. S'en suit un brouillage des objectifs que seuls les milieux favorisés sauront décoder.

Le cumul d'éléments périphériques à ce que nous considérons comme cœur de la discipline conduit aujourd'hui à une moyenne au Bac qui avoisine les 15/20. A titre d'exemple, cas extrême, des points peuvent être donnés au Bac à l'item « L'élève adhère aux conditions d'organisation[7] ».
Mais lorsqu'on regarde de plus près, cette moyenne cache un écart grandissant entre la série générale et professionnelle. La voie professionnelle montre des chiffres pour les milieux populaires (en majorité dans la filière professionnelle) en dessous de ceux de la filière générale. La progression des milieux plus favorisés (série générale) vient des modifications de l'EPS officielle qui valorise désormais la conformité scolaire (travail, écoute…) et non principalement le progrès dans les pratiques sportives et artistiques. Conséquence : les élèves scolairement adaptés peuvent avoir de meilleurs résultats que des élèves, certes turbulents, mais cultivés au plan sportif[8]…

Cette moyenne élevée est aussi le fruit d'un choix. L'institution impose lors des remontées des notes un lissage mathématique pour rehausser les notes des filles. Conséquence :

(5) La notion de performance est souvent mal entendue dans le domaine de l'EPS ou du sport. Vient à l'esprit l'image de l'exploit sportif. Mais la performance au sens classique est tout simplement le produit de l'action d'une personne. En tout cas c'est ainsi que nous l'entendons.

(6) On peut penser à des pratiques difficiles à catégoriser comme le yoga, les gymnastiques dites douces, la musculation, les pratiques de fitness, les jeux régionaux…

(7) Champ d'apprentissage N°2, Bulletin officiel n° 17 du 28-4-2022

(8) Le terme sport ou sportif est utilisé au sens large du terme, pas au sens restreint de sport institué.

(9) Activité Physique Sportive et Artistique

les notes des filles montent alors qu'objectivement, rien n'a été fait pour qu'elles deviennent plus compétentes. C'est un leurre à grande échelle.

Il y a donc de notre point de vue une violence institutionnelle dans le fait que le résultat (fin de scolarité) trompe les élèves, et en plus, majoritairement, en fonction de leur origine sociale et de leur genre. Les élèves « scolaires » ont vite compris ce qu'on attendait d'eux en EPS et surtout que leur performance n'est pas l'essentiel, et que s'impliquer pour aider, arbitrer, ranger le matériel etc., « rapportait » plus que de se focaliser sur ses résultats sportifs ou artistiques. A l'inverse ne pas rentrer dans la logique comportementale attendue, même avec d'excellents résultats dans l'APSA[9] étudiée, peut faire perdre gros. Mais en termes de culture acquise, qui sera le mieux armé pour avoir ultérieurement une activité physique régulière recommandée aujourd'hui par l'OMS : la personne qui saura bien nager ou celle qui ne saura pas bien nager mais qui aura compris le principe d'Archimède ? Le cœur des apprentissages en natation ce n'est pas principalement la connaissance du principe mais de son usage pour mieux nager, à savoir plus longtemps et plus vite.

Une situation paradoxale

En jouant son rôle disciplinaire, l'EPS restait en marge de l'institution car en décalage avec la forme et la norme scolaire : le jeu versus le travail, le collectif versus l'individu, le désordre (les élèves bougent, crient, courent, lancent des objets, des ballons, etc.) versus l'ordre (l'immobilité et le silence des classes), le physique versus l'intellectuel, le futile (le jeu) contre l'utile…
Depuis une dizaine d'années, elle s'est complètement alignée sur de nouvelles normes et attendus scolaires, qui se nomment aujourd'hui : « compétences psycho-sociales », en déplaçant son centre de gravité des savoirs vers les comportements. Si des élèves en échec scolaire pouvaient réussir en EPS dans les années 80, ce n'est plus le cas aujourd'hui.

La violence qui s'exerce ainsi sur les milieux populaires, sur les milieux issus de l'immigration, dans la société et dans l'école, générant en retour une violence envers les institutions qui ne tiennent plus leurs promesses égalitaires devient aussi présente en EPS. Mieux vaut être bon élève et non sportif que le contraire. Avec une double peine pour une grande partie des filles des milieux populaires qui statistiquement en EPS ne cochent aucune des 2 cases.

Christian Couturier
Centre d'étude EPS et Société

Difficultés psychologiques des jeunes : sortir d'une logique compétitive et assurantielle !

Catherine Remermier Corine Tissier

Les nouvelles politiques publiques sur la santé mentale et l'acquisition de compétences psychosociales sont présentées comme seuls moyens de favoriser la réussite scolaire, la diminution des violences et des conduites à risques. Qu'en est-il dans la réalité ?

Nous interrogerons les mesures mises en place dans les établissements et leurs conséquences pour les élèves et les personnels notamment à partir d'une situation en lycée.

La montée des idées et gestes suicidaires, des troubles anxio-dépressifs, les passages à l'acte dramatiques de ces derniers mois, commis par des adolescent·es très jeunes, questionnent le rôle de l'École et les tensions qui la traversent. Or, les pouvoirs publics n'envisagent l'état préoccupant de nombreux·ses adolescent·es que dans le registre de pathologies individuelles. La politique éducative actuelle a pourtant de lourdes responsabilités dans la détérioration de l'équilibre psychologique des jeunes : mise en place d'une école du tri social dont la teneur se dévoile dès le collège ; organisation scolaire de plus en plus compétitive et anxiogène ; obstacles au travail collectif des équipes et de leurs effets contenants ; procédures d'orientation de plus en plus déshumanisées ; gestion drastique des flux. Tout ceci pèse lourdement sur la capacité des jeunes à affronter les transformations psychiques liées à la période adolescente.

Une conception très orientée des difficultés psychologiques.

La pénurie de soignants, en particulier de pédopsychiatres, a servi d'argument au choix d'une certaine réorganisation de l'accès aux soins psychiques, qui attribuent des rôles aux différentes structures de soins publiques, au secteur libéral et à l'École.

Comme l'ont martelé les assises de la santé scolaire qui se sont tenues en mai 2025, la fonction attribuée à l'École consiste à détecter le plus précocément possible les «troubles psychiques probables» chez les enfants et les adolescent·es. Cette conception assimile le diagnostic au pronostic et du même coup, fait l'impasse sur le temps du développement de l'enfant et de l'adolescent·e et son imprévisibilité. Cette vision univoque des difficultés psychologiques et la recherche exclusive de causes internes et individuelles sont contestables, car elles écartent les impacts des conditions de vie, d'études et ignorent la prévention. Elles n'interrogent pas non plus les conséquences de la politique sélective menée par ce gouvernement en termes de violence institutionnelle et des effets de son dévoilement chez les collégien·nes et les lycéen·nes notamment celles·ceux de milieu populaire, pris·es entre sentiment d'injustice et renoncement.

La stratégie du parapluie

Au lieu de choisir d'augmenter le nombre

(1) François Gonon : Neurosciences, un discours néolibéral: Psychiatrie, éducation, inégalités, Champ social, 2024

(2) Jean-Pinel, La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soin et de rééducation. In René Kaës (dir.), Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels, Paris : Dunod, pp. 51-81 1996

(3) Danielle Hans, Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention dans l'établissement, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2013/1 Vol. 46 | p. 33 à 48Article disponible en ligne à l'adresse https://shs.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-1-page-33?lang=f

d'adultes qualifiés pour intervenir en amont, les différents ministres ont choisi de désigner des «personnes repères en santé mentale" dont le rôle vise à identifier les élèves «fragiles» et à les signaler. Ainsi, ces «personnes repères en santé mentale» ayant bénéficié au mieux de quelques jours de formation, se voient confier la tâche de répérer et d'alerter sur les conduites ou les situations qu'elles jugent préoccupantes. S'est-on interrogé sur la responsabilisation de ces personnels, qui ne pourront s'appuyer que sur des protocoles, construits, sans concertation avec les Psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN), les Assistant·es de service social, les infirmier·ères scolaires et les médecins scolaires, pourtant à même d'avoir des avis pertinents sur les signes de mal être d'un·e adolescent·e grâce à leurs répères professionnels ?

L'École dispose d'un corps de PsyEN habilité·es à prendre en charge ce type de demande dans l'institution, grâce à ses missions qui appréhendent l'adolescent·e dans sa globalité : difficultés scolaires, relationnelles, incertitude face à l'avenir, mal être. Mais le MEN a baissé les recrutements de 20% cette année, après une diminution de 30% depuis 2017. Manifestement pour le Ministre de l'Éducation nationale, la santé mentale des jeunes a juste besoin d'un personnel quel qu'il soit, qui détecte des signes et oriente vers des structures de soins saturées. Comment justifier que dans les instructions et protocoles officiels, les personnels qualifiés des équipes pluri- professionnelles soient considérés comme interchangeables, alors que leurs compétences individuelles et collectives se nourrissent justement de leurs regards croisés ? N'est-ce pas la même logique que celle qui prévaut dans le monde du travail, qui consiste à identifier et signaler les professionnel·les» fragiles» et non à s'interroger sur les effets des conditions et de l'organisation du travail ?

Quelles conséquences pour les adolescent·es ?

Tout se passe comme si la période de l'adolescence, les bouleversements psychologiques, les questionnements sur l'identité et la place à prendre dans le monde des adultes, étaient systématiquement ignorés par ces mesures. Non seulement c'est une nouvelle tentative d'essentialisation des difficultés, aujourd'hui légitimée par les discours notamment sur les neurosciences[1], mais elle tient pour négligeable l'importance du soin apporté à l'institution et de ses effets sur les vécus subjectifs et intersubjectifs. Or, l'expérience clinique et les travaux de recherche en psychologie montrent que ce dont ont besoin les adolescent·es, c'est d'un cadre contenant qui sollicite leur développement et permet à toutes·tous d'entrer dans les savoirs et la culture.

«Le cadre institutionnel est cette enveloppe protectrice dont la présence est invisible et qui fait tenir ensemble ce qui risque de se disjoindre, d'abord au niveau des processus intersubjectifs, puis au niveau intrapsychique lorsque le lien à l'autre et aux autres subit des phénomènes de déliaison (Pinel, 1996[2]) qui fragilisent les sujets et les équipes dans ce qu'ils et elles ont à faire ensemble[3] ».

Or, le climat de l'École s'est considérablement dégradé et les professionnel·les ont été fortement déstabilisé·es par une succession de réformes ignorant délibérément leur expertise et leurs valeurs de métier. Tout est fait pour empêcher les équipes de jouer ce rôle de contenance et de liens. Pourtant, les adolescent·es ont besoin de la cohérence d'adultes qui puissent porter une parole collective, un message de transmission des attentes, d'une génération vers l'autre. Comment l'assurer quand ceux qui sont censés étayer ce passage se sentent décrédibilisés, illégitimes, impuissants ?

Le travail de veille dans les EPLE

Pourtant, sans directives officielles, c'est ce travail de contenance que les équipes pluriprofessionnelles s'efforcent de mettre en place sur le terrain. De leur propre initiative, beaucoup d'établissements organisent des «cellules de veille» ou «équipes de suivi» qui visent à croiser les regards des médecins, infirmier·ères, assistant·es de service social, CPE et PsyEN, sur des situations « problématiques ». Contrairement à ce qu'affirme le ministère de l'Éducation nationale, ce sont les analyses et les actions de ces personnels qui créent ce cadre soutenant permettant la prévention et accompagnant vers des solutions.

La situation d'Olivia que nous avons voulu prendre pour exemple illustre la nécessité d'une approche globale et systémique et non exclusivement psychopathologique.

Olivia

Olivia est une élève de 2nde GT de 16 ans, qui a intégré le lycée W à la rentrée 2025. Suite à un déménagement, elle s'est retrouvée sans camarades de son ancien collège dans ce lycée.

Olivia ne rencontrait pas de difficultés particulières en collège où elle était décrite comme une élève sérieuse et discrète. Elle y a bénéficié d'un PAI pour des crises d'asthme en 6ème et 5ème.

À plusieurs reprises depuis la rentrée au lycée, Olivia demande à quitter le cours, suite à des malaises en classe. Elle a des difficultés à respirer et souhaite aller à l'infirmerie. Le CPE en charge de sa classe décide d'aborder la question en cellule de veille, composée de la PsyEN, de l'Assistante sociale, de la CPE , du proviseur-adjoint, et de l'infirmière. Une fois, à l'infirmerie, Olivia

demande à s'allonger mais parle peu. La maman contactée par l'infirmière est souvent en déplacement mais sa grand mère vient alors la chercher
La PsyEN propose de rencontrer la jeune fille. Lors de l'entretien, Olivia confie qu'elle se sent seule et est toujours inquiéte. Les déplacements de la maman sont récents et elle dit avoir peur pour elle. Olivia est fille unique, élevée seule par sa mère. Elle a déjà eu ce type de crise à la maison et dans ces situations, elle se couche et essaie de s'endormir. Mais le plus fréquemment elle va chez sa grand-mère dont l'état de santé s'est dégradé depuis peu.
Olivia dit avoir plus de difficultés cette année. Elle travaille comme au collège, même davantage, mais ses résultats sont tout justes moyens, voire faibles en sciences physiques par exemple. Ses absences la gènent notamment lorsqu'elle n'a pu participer aux séances de travaux pratiques. Olivia a le projet de faire des études de médecine mais ses difficultés en physique l'inquiètent quant à ses capacités à mener à bien son projet. Elle sait qu'elle va devoir choisir 3 spécialités et elle a peur de ne pas suivre.
Questionnée sur la survenue de ses «crises», elle mentionne des pensées en lien avec l'état de santé de sa gand-mère, ou l'absence de sa mère, ou le rendu d'évaluations. Tout ceci l'inquiète énormément et bruquement elle éprouve de grandes difficultés à respirer.
Lors du second entretien avec la PsyEN, Olivia dit souhaiter pouvoir en finir avec ses angoisses constantes qui l'isolent de ses camarades et la mettent en échec au lycée. Un rendez-vous est rapidement fixé avec la maman et une démarche est entreprise vers le CMP[4] avec l'aide de la PsyEN. Les liens établis depuis longtemps avec cette structure facilitent les contacts. Il est également admis qu'Olivia soit incitée à rencontrer la PsyEN, quand elle le souhaite, et qu'un lien régulier puisse être établi avec les thérapeutes du CMP, afin de voir comment l'aider dans sa scolarité.
Des aménagements sont proposés par le chef d'établissement : autorisation de sortie de cours, gérée par l'infirmière et possibilités de rattrapage organisées par le CPE, qui pourra faire le point avec elle chaque semaine.
Une rencontre est organisée avec la professeure principale afin de discuter d'autres aménagements possibles. Celle-ci trouve sa classe très passive et voudrait la rendre plus dynamique et collaborative. L'idée germe alors d'organiser pour les élèves des professeur·es de seconde, une journée d'aide à l'adaptation au lycée sur le thème «qu'est-ce qui change vraiment entre le collège et le lycée ?» Cette expérience a déjà été menée par la PsyEN dans un autre établissement avec les CPE et des professeurs. Les élèves sont incité·es à y participer sur une journée de cours. Après une présentation des membres de l'équipe pluri professionnelle du lycée et de leur rôle respectif, les élèves sont invités à écrire puis échanger sur les principaux changements qu'ils ont observés dans les différentes matières, puis avec un professeur d'une des disciplines afin d'éclaircir les attentes en seconde et de les dédramatiser. L'objectif est également de présenter les spécialités de la classe de première. La journée débouche sur la mise en place de petits groupe de travail qui pourront se réunir le midi dans une salle attenante au CDI pour y travailler. Une AED est volontaire pour être à la disposition de ces petits groupes, notamment dans les matières scientifiques.
Olivia s'intègre peu à peu à la classe et poursuit son suivi thérapeutique au CMP. Elle a pu poser des questions à l'infirmière sur la maladie de sa grand mère. Les crises s'espacent et les absences sont moins fréquentes. Elle a investi le petit groupe de travail auquel elle participe régulièrement.

En guise de conclusion

Cette situation non exceptionnelle montre comment, lorsque les personnels de l'équipe pluriprofessionnelle et pédagogique ont la possibilité de déployer leur professionnalité et d'articuler leurs actions, une prise en charge cohérente et complète de l'adolescent·e peut être organisée et joue pleinement son rôle de contenance.
Mais de plus en plus, ce travail collectif est empêché par la traduction concrète des réformes qui ont affecté l'École à tous les niveaux et la pénurie de personnel dans les équipes pluriprofessionnelle. Ces changements dans les finalités de l'École ont généré une forme de violence institutionnelle qui joue comme une force de déliaison entre les personnels, empêchés de pouvoir faire valoir les critères de qualité de leur travail, contraints par des guides «de bonnes pratiques» et sous le primat d'une urgence permanente. Les effets de perte de sens du travail pèsent négativement sur les possibilités de développement des adolescent·es, notamment celles et ceux qui sont fragilisé·es par des évènements de vie difficiles à surmonter. Sortir d'une logique assurantielle à court terme et du paradigme gestionnaire est une nécessité pour l'École.

Catherine Remermier
Membre associée de l'équipe clinique de l'activité
CRTD-CNAM
Secteur métier du SNES-FSU

Corine Tissier
Psychologue de l'Éducation nationale,
Membre du Collectif National PsyEN et DCIO du SNES-FSU

(4) CMP Centre médico psychologique

Violence scolaire et inclusion

Paul Devin

Les récurrents débats qui dénoncent une prétendue augmentation de la violence scolaire procèdent souvent de la mise en scène de faits isolés pour servir une rhétorique qui fait l'apologie de conceptions autoritaristes de l'éducation fondées sur la surveillance et la sanction. Mais ils tiennent en silence d'autres formes de violence, plus insidieuses, mais dont les effets sont pourtant délétères. La question de l'inclusion scolaire en offre l'exemple.

La violence au gré de son usage idéologique

Le 25 avril 2025, au lendemain d'une attaque au couteau qui a coûté la vie à une lycéenne, le ministre de l'Intérieur déclarait : « nous sommes dans une société qui a encouragé le laxisme, qui a voulu déconstruire les interdits, l'autorité, l'ordre, les hiérarchies, et qui a accouché de toute sa violence[1] ». Alors que déjà avait été donnée l'information que l'assaillant souffrait de graves troubles psychiques, la déclaration ministérielle offrait la parfaite démonstration d'un total mépris de la réalité factuelle au profit de son instrumentalisation idéologique. L'acte singulier devenait un fait de société interprété pour nous imposer la vision d'un désordre scolaire, d'un « ensauvagement » de la jeunesse dont l'augmentation des violences serait le plus préoccupant témoignage et auquel il faudrait mettre un terme par une restauration de l'autorité. Or, si la complexité de la personnalité de l'auteur de l'agression doit rendre prudentes les analyses, il semble bien que le « fait de société » en jeu ne soit pas celui de la déconstruction de l'autorité, mais plutôt celui de notre incapacité politique à organiser un service public capable d'apporter l'aide et les soins nécessaires aux adolescents dont la fragilité psychique laisse craindre un passage à l'acte violent.

Il en est souvent ainsi du traitement de la violence scolaire : trier, interpréter, déformer pour en faire un instrument d'influence idéologique. Ainsi certains faits, si isolés et singuliers soient-ils, sont ressassés jusqu'à la lie pour dessiner l'image d'une école où la récurrence des faits violents serait l'essentiel du quotidien. Il s'agit de rendre ordinaires des faits qui restent en réalité exceptionnels, de les inventer comme répétitifs et habituels pour en faire le signe d'une dégradation installée contre laquelle ne pourrait agir qu'une politique de rupture totale. Une partie de la presse y contribue avec acharnement et ses stratégies d'énonciation pour y parvenir ont été décrites depuis longtemps[2].

Cette volonté de dramatisation de la violence scolaire obéit à une finalité claire portée par l'extrême-droite et la droite réactionnaire : discréditer l'école démocratique et ses perspectives émancipatrices pour en appeler à la restauration de l'ordre et de l'autorité.

Inclusion et violence : sujet tabou ?

Face à cette volonté de surexposition et d'exagération des faits, il existe une volonté qui cherche au contraire l'invisibilisation d'autres formes de violence scolaire. Par exemple, les faits sont multiples qui témoignent de l'existence de gestes violents, agis au sein de la classe, par des élèves dont l'altération des fonctions psychiques ou cognitives entraîne des troubles du comportement. Leurs actes ne peuvent être interprétés comme résultant de la perte de repères moraux ou d'un contexte laxiste et, de ce fait, ne font pas partie du catalogue habituel des violences fustigées par les idées réactionnaires. Le paradoxe est que, s'ils sont ignorés des discours usuels sur la violence scolaire, ils concernent, dans la vie quotidienne réelle de l'école, bien davantage d'enseignants que les actes de violence médiatisés. Les registres « santé et sécurité au travail » sont là pour en témoigner.

Nous devons être particulièrement vigilants pour que ces violences ne puissent être instrumentalisées par ceux qui refusent l'inclusion pour lui préférer des modèles d'éducation fondés sur la séparation et l'exclusion. Mais cette vigilance doit-elle nous conduire à l'invisibilisation de ces faits et au silence sur leurs conséquences pour celles et ceux qui en sont victimes ? Et quand

(1) France-Info, 25/04/2025

(2) Par exemple : Nathalie Auger, La relation médias/société en question. Un cas de violence scolaire dans une banlieue de Perpignan, Diversité, n°147, 2006, pp. 45-53.

bien même on accréditerait l'idée que la part essentielle des enseignant·es semble assumer ces difficultés, qui peut prédire quelles seront à terme, au-delà de la crise d'attractivité de la profession enseignante, les conséquences de cet apparent consentement ?
Notre engagement dans une volonté d'inclusion des personnes en situation de handicap, notre conviction qu'elle constitue un progrès social majeur, notre certitude que les évolutions permises par la loi de 2005 ont permis à bien des enfants d'échapper à des exclusions que rien ne pouvait justifier… Tout cela doit-il nous conduire à accepter, au sein de la classe, des actes violents que, dans d'autres contextes, toutes les valeurs de l'école démocratique condamnent ?

Les hypocrisies du discours institutionnel

Lorsqu'un·e enseignant·e alerte l'institution d'une situation où la récurrence des gestes violents commence à avoir des conséquences psychosociales inquiétantes, la réaction première est généralement celle d'une relativisation : il est considéré qu'il doit exister une autre manière de faire qui rendra la situation plus acceptable, ; que cela fait partie des risques professionnels incontournables ; que l'engagement du fonctionnaire doit accepter de les assumer. Aux difficultés liées aux violences subies, s'ajoutent alors celle d'avoir le sentiment d'être considéré comme responsable de leur survenue. Comme si le refus, évidemment légitime et fondé, de vouloir accuser la responsabilité de l'enfant supposait la désignation d'une responsabilité enseignante. En jouant sur cette seule alternative, l'institution sert les logiques des politiques néolibérales qui, si elles manifestent une adhésion de discours aux politiques d'inclusion, sont loin de les avoir dotées des moyens suffisants à leur mise en réalité et sont donc responsables des incohérences qui en résultent. La volonté de réduction de la dépense publique a conduit à diminuer le financement d'une grande partie des structures de soins et de prise en charge. Mais il eut été difficile d'annoncer une telle évolution avec le cynisme de la seule volonté budgétaire. La demande sociale d'inclusion allait offrir la possibilité de procéder à cette réduction budgétaire tout en la liant avec un objectif habité par les valeurs de l'égalité.
La réalité est autre : celle d'une confrontation quotidienne de l'école à des comportements complexes dont une part se traduit par des actes de violence, sans que des moyens suffisants et adaptés permettent d'y répondre et de protéger les victimes. Ainsi, le dispositif d'accompagnement scolaire des élèves en situation de handicap n'est pas pensé en fonction d'une évaluation de la réalité des besoins des élèves, mais par « l'habileté » des gestions néomanagériales et la perpétuelle recherche du moindre coût. Et cette inclusion à moyens réduits est elle-même génératrice de violences, enjoignant les enfants porteurs de handicap à réussir des apprentissages quand les conditions même de cette réussite ne sont pas réunies. C'est que la conception néolibérale qui constitue la responsabilité individuelle comme un mode de gouvernementalité[3] renvoie chacun à sa capacité de pourvoir à ses propres besoins, à satisfaire ses propres ambitions de bien-être.
Le paradoxe de cette violence est qu'elle mêle la responsabilité individuelle et la prescription, offrant une forme extrême de l'injonction contradictoire où l'institution exige de ses agents de parvenir à un but tout en leur refusant les moyens nécessaires et tout en les tenant pour responsables. En son temps, des travaux de la psychosociologie américaine avaient montré les conséquences de ces injonctions paradoxales[4].

L'émancipation contre la violence

La violence des enfants et des jeunes n'est pas un fait nouveau, une anormalité de notre temps consécutive à une défaillance éducative. Il n'est pas nécessaire de faire de longues investigations dans l'histoire du système éducatif pour découvrir que cette violence est loin d'être un trait d'époque : les sociabilités enfantines et juvéniles des siècles précédents ont été marquées par des pratiques de violence collectives ou interindividuelles[5]… Et pas des moindres ! Et c'était par une violence des pratiques disciplinaires[6] qu'il y était répondu ; très loin d'une société idyllique qui aurait permis que, grâce à l'autorité de ses maîtres et à l'ordre qu'elle aurait fait naître, l'école ne connaisse que les félicités de l'harmonie et de l'entente.
Face à cette évidence anthropologique de l'existence de la violence, l'institution joue de manières diverses, oscillant entre hyperbole et euphémisme. Pour ce qui est des violences agies par des élèves porteurs de handicaps, la doxa de la bienveillance et de l'empathie a fini par une euphémisation maximale qui revient à la nier, voire à considérer que sa dénonciation témoignerait d'un manque éthique.
Mais la situation de handicap permet-elle d'échapper au fait que le déni de la violence constitue le cadre idéal de la perdurance des dominations ? Et comment pourrions-nous faire entendre à un élève que l'acte violent dont il est victime au sein de l'école doit être combattu ou accepté selon une catégorisation de son auteur ? D'autant qu'au gré des analyses, chacun pourrait invoquer ses propres critères de catégorisation.
Une éducation émancipatrice doit avoir l'ambition de permettre la prise de conscience que

(3) Émilie Hache, La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? Raisons politiques, 2007, 28(4), pp.49-65.

(4) Gregory Bateson, Vers une écologie de l'esprit [1972], 1977 et 1980

(5) Maurice Crubellier, L'enfance et la jeunesse dans la société française (1800-1950), 1979

(6) Eirick Prairat, Éduquer et punir, 1994 ; Jean-Claude Caron, A l'école de la violence, Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle,1999

la violence construit une domination d'autrui quand bien même l'auteur de l'acte violent n'en a ni conscience, ni volonté, quand bien même les motivations de cette violence pourraient être légitimes. Il ne s'agit pas tant de définir ce qui serait acceptable et ce qui ne le serait pas pour dresser une liste d'interdits que de permettre l'élaboration intellectuelle et culturelle d'un renoncement à la violence. L'abandon des intentions et des actes violents ne doit pas procéder du fait qu'ils deviennent tabous, mais de la capacité à exercer un choix. La volonté de bienveillance devrait-elle nous conduire à renoncer à forger cette capacité pour des enfants dont il serait considéré a priori qu'ils en sont incapables ?

Si nous faisons le choix de l'inclusion, c'est que nous postulons la capacité de toutes et tous, et tout particulièrement celle qui nous permet de fonder l'école sur le primat du discours. Or, y a-t-il dans l'éducation citoyenne, un enjeu plus clairement marqué par la nécessité du discours que celui du renoncement à la violence ? C'est un long et patient travail pédagogique dont l'ambition est de conduire les citoyen·nes à renoncer aux usages d'un pouvoir dont les finalités sont d'humilier, d'exploiter ou de dominer, et cela, non pas par contrainte, mais parce qu'ils font le choix de valeurs démocratiques et qu'ils sont conscients des enjeux politiques de ce choix pour conforter la démocratie par la justice sociale et l'égalité.

C'est une ambition incontournable pour que notre éducation contre la violence ne puisse jamais se confondre avec un ordre d'harmonie destiné à favoriser l'acceptation silencieuse de nos conditions inégalitaires et des injustices résultant des dominations.

Paul Devin
Président de l'Institut de Recherche de la FSU

ÉVARS : une politique éducative contre les violences scolaires

Marie-Hélène Plard Blandine Paulet

Face aux violences sexistes et sexuelles dans la sphère scolaire, l'ÉVARS n'est ni un supplément moral ni un « cours d'éducation à la sexualité ».

De la maternelle au lycée, l'ÉVARS constitue un levier politique majeur pour nommer les violences, lutter contre les dominations et les exploitations sexistes et sexuelles, protéger les enfants, y compris face à l'inceste, et interroger la responsabilité de l'institution scolaire et des adultes. C'est aussi un outil essentiel pour construire une société égalitaire, basée sur des relations respectueuses de chacun·e, et mettre fin à la domination patriarcale qui fait le lit de ces violences.

L'expression « violences scolaires », largement utilisée dans le débat public, mérite d'être interrogée. En isolant la violence comme un objet propre à l'école, elle tend à individualiser les faits et à les enfermer dans le cadre institutionnel, au risque d'occulter leurs causes sociales, politiques et structurelles. Les violences qui s'expriment à l'école ne naissent pas de l'école elle-même : elles sont le produit de rapports de domination qui traversent l'ensemble de la société, rapports de genre, de classe, d'âge, de race, et qui prennent, dans l'espace scolaire, des formes spécifiques. Les penser comme des « violences dans la sphère scolaire » plutôt que comme des « violences scolaires » permet de déplacer le regard : non pas faire de l'école le problème, mais l'interroger comme un lieu où se concentrent, se rejouent et parfois se rendent visibles des violences structurelles plus larges.

Dans ce numéro de *carnets rouges* consacré à la violence au sein du système scolaire, l'ÉVARS (éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité) doit permettre un déplacement essentiel du regard. Elle ne se focalise ni sur des faits divers spectaculaires ni sur des comportements individuels isolés, mais interroge les conditions sociales, culturelles et institutionnelles qui rendent possibles les violences, les banalisent ou les invisibilisent.

Le programme national publié au Bulletin officiel en février 2025 rappelle que l'ÉVARS s'adresse à tous les élèves, de la maternelle au lycée. Elle vise à promouvoir l'égalité, le respect, la dignité, à prévenir les discriminations et les violences, notamment sexistes et sexuelles. Elle s'inscrit dans une obligation légale ancienne : l'article L.312-16 du Code de l'éducation impose depuis 2001 au moins trois séances annuelles d'éducation à la sexualité, adaptées à l'âge des élèves. Autrement dit, l'enjeu n'est pas celui d'une innovation idéologique, mais celui de l'effectivité d'un droit. La publication de ces programmes ne permettra pas à elle seule aux enseignant·es de dispenser cet enseignement de manière concertée et efficace. Des moyens dédiés doivent être déployés.

Violences socialement produites dans l'espace scolaire : sortir du déni ordinaire

La violence dans la sphère scolaire ne se résume pas aux agressions physiques ou aux faits médiatisés. Elle s'exprime au quotidien à travers des humiliations, des insultes sexistes ou homophobes, des pressions de groupe, des rumeurs, des gestes intrusifs, le contrôle du corps et de la réputation,

en particulier celle des filles, et des cyberviolences de plus en plus précoces. Les enquêtes statistiques récentes montrent que ces atteintes touchent une part significative des élèves et que la demande d'aide reste insuffisante, notamment au collège et au lycée.

Ces violences ne sont pas accidentelles : elles s'inscrivent dans des rapports sociaux marqués par les inégalités, la compétition scolaire, la hiérarchisation des élèves et la tolérance implicite à certaines formes de domination. Les traiter uniquement par des réponses sécuritaires ou disciplinaires revient à en ignorer les causes structurelles et à déplacer la responsabilité vers les seul·es élèves.

Dans ce contexte, l'ÉVARS relève d'une prévention primaire et politique. Elle crée des cadres de parole, des repères communs, un langage pour parler de son corps, exprimer ses émotions et ses besoins et dire l'inacceptable. Elle rappelle une évidence souvent oubliée : on n'apprend pas durablement dans un climat de peur, d'humiliation ou de silence.

Inceste, violences sexuelles et responsabilité de l'école

La question des violences sexuelles, et en particulier de l'inceste, oblige à aller plus loin encore. Les travaux de la CIVIISE ont mis en lumière l'ampleur massive de ces violences : un enfant est victime de violences sexuelles toutes les trois minutes en France, le plus souvent dans le cadre familial ou de proximité. Cette réalité traverse nécessairement l'école, qu'elle le veuille ou non.

Dans ce contexte, l'ÉVARS n'est pas un dispositif abstrait. Elle constitue l'un des rares espaces institutionnels permettant de nommer clairement les interdits fondamentaux, de distinguer l'autorité de l'abus, de sortir de « l'intimité » de la violence, et surtout d'introduire une idée décisive et dérangeante : un adulte peut être un danger. Dire cela n'est ni excessif ni anxiogène ; c'est répondre à une réalité sociale documentée.

La CIVIISE souligne que l'absence d'éducation explicite au consentement, aux limites corporelles et au droit de dire non constitue un facteur majeur de vulnérabilité pour les enfants. En ce sens, l'ÉVARS participe d'une rupture avec une culture du silence et de la protection voire de l'impunité des adultes, longtemps privilégiée au détriment de la protection des enfants. L'école ne peut évidemment pas « réparer » seule ces violences, mais elle peut casser ce fléau du silence en cessant de les rendre indicibles. Elle peut également accompagner les enfants et les jeunes victimes de ces violences, pour faire valoir leur droit à ce que ces violences cessent, mais aussi leur droit à réparation.

Une approche féministe des violences

Assumer une analyse systémique de la violence dans la sphère scolaire implique d'en reconnaître la dimension profondément genrée. Les violences sexistes et sexuelles ne sont pas des dérives individuelles : elles s'inscrivent dans un ordre social qui hiérarchise les sexes, naturalise la domination masculine et tolère certaines formes de violence comme normales ou inévitables.

Dès le plus jeune âge, les élèves sont confrontés à des normes de genre contraignantes : injonctions à la virilité, banalisation des insultes sexistes, contrôle social des corps et des comportements, culpabilisation des victimes. Ces mécanismes structurent les sociabilités scolaires bien avant d'être reconnus comme des violences.

L' ÉVARS s'inscrit ainsi dans une perspective explicitement féministe, non au sens d'un engagement partisan, mais comme analyse des rapports de pouvoir. Elle permet de rendre visibles des processus largement banalisés : inversion de la responsabilité, minimisation des faits, isolement des victimes, pression du groupe. Refuser cette lecture, c'est condamner l'école à traiter les symptômes sans jamais interroger les causes.

Tous les âges : la progressivité comme protection

Le caractère "tous âges" de l'ÉVARS est au cœur des malentendus. Il ne s'agit pas de proposer les mêmes contenus de la maternelle au lycée, mais de construire progressivement des connaissances et des outils permettant de vivre des relations et une sexualité, épanouissantes, ou de repérer et faire cesser les relations violentes. À l'école maternelle et élémentaire, l'ÉVARS porte d'abord sur la vie affective et relationnelle : émotions, amitié, respect, intimité, stéréotypes, droits et limites du corps. La notion explicite de relation sexuelle est introduite progressivement, à partir du collège. Mais la découverte et la recherche de plaisir, y compris sexuel, débute dès la petite enfance, notamment par la masturbation et ne doit pas être un tabou, ni un interdit. Il s'agit au contraire de définir les lieux où cette découverte intime est possible et ceux où elle est proscrite.

Cette progressivité constitue une condition de protection. Les violences sexistes s'installent très tôt sous forme de moqueries, de jeux imposés, de gestes intrusifs ou de prises de pouvoir sur l'espace et la parole. Travailler dès le primaire le droit de dire non, le respect du corps et la distinction entre secret et intimité, c'est empêcher que l'inacceptable ne devienne une norme ordinaire.

Une progressivité fragilisée par des reculs politiques

Si la progressivité de l'ÉVARS constitue un principe de protection indispensable, elle a néanmoins été fragilisée par des arbitrages politiques récents. Le choix gouvernemental de retirer explicitement

la référence à la sexualité dans le premier degré, sous la pression de groupes réactionnaires, va à rebours de l'ensemble des travaux scientifiques et des données disponibles. Les recherches montrent en effet une exposition de plus en plus précoce des enfants aux images pornographiques, parfois dès l'âge de 9 ou 10 ans, notamment via les outils numériques. Refuser de nommer ces réalités ne protège pas les enfants : cela les laisse seul·es face à des contenus violents, sexistes et déformants, sans repères, sans langage et sans adultes formés pour les accompagner.
À l'adolescence, les enjeux se déplacent : pression du groupe, exposition aux contenus numériques, circulation d'images pornographiques, chantage, humiliations publiques. Une ÉVARS émancipatrice ne se contente pas de messages moraux ; elle développe des compétences concrètes : consentement, esprit critique, connaissance du droit, capacité à demander de l'aide et à soutenir un pair.

Former les adultes : se déconstruire pour protéger

Former les adultes à l'ÉVARS ne peut se réduire à une transmission de contenus. Elle suppose un travail de déconstruction des normes intériorisées, y compris, et surtout, chez les professionnels. Et pour travailler la déconstruction les échanges sont indispensables. Les enseignant·es et personnels éducatifs ont elles et eux-mêmes été socialisé·es dans une société traversée par le sexisme, la culture du viol et le silence autour de l'inceste.
Penser que l'on pourrait intervenir auprès des élèves sans interroger ses propres représentations relève d'une illusion dangereuse. Cette déconstruction est indispensable car elle conditionne les propres réactions face aux révélations, la crédibilité accordée à la parole des enfants, la tentation de minimiser pour "éviter les problèmes", mais aussi les stéréotypes véhiculés et les violences générées par ses propres pratiques. Elle est une condition essentielle de la protection des élèves.
Il ne s'agit pas de culpabiliser les professionnels, mais de sortir du mythe d'une neutralité éducative. L'ÉVARS engage une responsabilité collective et institutionnelle, qui suppose formation, soutien hiérarchique et cadres clairs.

Associations : partenaires, pas sous-traitantes

Les associations, en particulier le Planning familial, jouent depuis des décennies un rôle central dans l'éducation à la sexualité, la prévention des violences et l'accompagnement des victimes. Leur expertise et leur ancrage féministe constituent une ressource précieuse pour l'école.
Mais leur intervention ne saurait se substituer à la responsabilité de l'institution scolaire. Trop souvent, l'ÉVARS repose sur des partenariats ponctuels qui pallient l'absence de formation des enseignant·es. Cette externalisation fragilise la continuité éducative et renforce les inégalités territoriales. Tous les établissements n'ont pas la chance d'avoir des associations féministes à proximité et les projets budgétaires risquent même d'en éloigner toujours plus.
Une politique ambitieuse d'ÉVARS suppose au contraire une coopération structurée : des associations reconnues comme partenaires, travaillant avec des équipes formées, dans un cadre institutionnel assumé, avec des temps de formations et de concertations dédiés et ambitieux.

Une question de démocratie scolaire

Intégrer pleinement l'ÉVARS dans la lutte contre les violences scolaires, c'est accepter une évidence dérangeante : la violence ne vient pas seulement "des élèves". Elle traverse la société, les familles, les institutions et les adultes eux-mêmes. L'ÉVARS ne menace pas l'école ; elle la met au défi d'être fidèle à sa mission émancipatrice.
La violence dans la sphère scolaire n'est pas seulement un problème d'ordre ou de sécurité. C'est un problème politique et démocratique. Et c'est à ce niveau que l'ÉVARS prend tout son sens.

Marie-Hélène Plard,
directrice d'école maternelle
co-secrétaire départementale de la FSU-Snuipp 93

Blandine Paulet,
professeure de mathématiques
co-secretaire du SNES-FSU 93

Changer nos manières d'agir à partir des plus pauvres

Marie-Aleth Grard

(1) Durant la recherche CIPES nous avons effectué 148 entretiens auprès d'élèves de CP et CM2

(2) https://www.lecese.fr/travaux-publies/une-cole-de-la-r-ussite-pour-tous

Moayé[1] CM2 : « *La pauvreté pour moi c'est comme tu as beaucoup de choses sur le dos, tu dois apprendre beaucoup et en plus si tu ne comprends pas, tu dois avoir peut-être des cours particuliers et les cours particuliers c'est encore cher, alors ça va aggraver. Vivre dans la pauvreté, c'est plus dur que vivre normalement parce qu'à chaque fois, tu dois te dire que tu dois réussir sur ça, tu dois réussir sur ça pour sortir ma famille de la pauvreté, c'est ça qui est dur.* »

Depuis plus de 60 ans, ATD Quart Monde rassemble celles et ceux qui veulent s'engager pour mettre fin à l'extrême pauvreté et construire une société plus juste qui respecte les droits fondamentaux et l'égale dignité de toutes et tous.

Pour mener le combat contre la misère, ATD Quart Monde s'appuie sur trois modes d'actions complémentaires :

Agir sur le terrain avec les personnes en situation de pauvreté pour s'unir autour d'un même combat et obtenir l'application du droit,

Agir auprès des institutions pour faire évoluer les lois et les pratiques, en associant les personnes qui vivent en situation de pauvreté,

Agir auprès de l'opinion publique pour faire changer le regard porté sur les personnes les plus pauvres et appeler la société à s'engager dans le combat contre la misère.

« Tout homme porte en lui une valeur fondamentale et inaliénable qui fait sa dignité d'homme » (ATD Quart Monde). Nous voulons une société qui ne laisse personne sur le bord du chemin. Pour cela nous agissons avec les plus pauvres, les professionnels et les chercheurs dans tous les domaines des droits.

En Éducation nous agissons depuis de nombreuses années avec des partenaires, syndicats (CFDT Éducation Formation Recherche, FSU-SNUipp, SE-UNSA), mouvements pédagogiques (CRAP, AGSAS, ICEM Freinet…), Fédérations de parents d'élèves (FCPE, PEP, APEL) dans les écoles et auprès des professionnels.

Dans notre système scolaire (maternelle/16ans) en France, 3,8 millions d'enfants, de jeunes vivent dans une famille qui vit sous le seuil de pauvreté dont 1,8 millions dans une famille qui vit dans la grande pauvreté.

Au-delà du côté financier, vivre dans la grande pauvreté impacte chaque enfant, chaque jeune dans son quotidien, dans son intimité. Comment oser se projeter sur un avenir, une formation alors que l'on ne sait même pas si on sera encore logé demain ou après-demain ? Alors que l'on n'a jamais vu ses parents travailler ?

Comment oser rentrer dans les apprentissages à l'école alors que le langage est tellement différent, alors que lui/elle et ses parents ne sont pas reconnus, ne sont pas accueillis comme les autres enfants de l'école ?

Pour les professionnels, comment accueillir cet enfant qui ne veut pas rentrer dans les apprentissages, qui semble ne pas comprendre les sujets posés et amène des réponses bien différentes des autres ? Comment rencontrer ces parents qui ne viennent jamais au rendez-vous ?

Les chiffres sont éloquents, plus de 75% de jeunes en SEGPA ou ULIS sont issus de milieu défavorisé. A la sortie de la SEGPA ils sont 63% à n'avoir rien : aucun diplôme, aucune inscription nulle part ; et 37 % vont vers un CAP très souvent non choisi.

A la suite de l'Avis du CESE « Une école de la réussite pour tous[2] » réalisé avec des conseillers du CESE mais aussi des militants Quart Monde, des chercheurs et des enseignants, nous avons décidé de

prendre cette question de l'orientation scolaire des enfants de milieu défavorisé « à bras le corps » en démarrant une recherche.

Moayé CM2 : « Quand tu vis dans la pauvreté, tu as comme un fardeau à te dire dans ta tête que tu ne dois pas rater, si tu vis dans la rue tu ne dois pas rater tes études. Mais si tu te dis trop ça, tu ne vas pas voir la vie passer devant toi. C'est dur d'aller à l'école quand tu es pauvre et que tu as ça dans la tête. Il faut se dire que l'école, elle est pas seulement là pour aller à fond, elle est là aussi pour vivre avec les autres ».

Une recherche participative

De septembre 2019 à janvier 2026 nous avons mené une recherche dans une douzaine d'écoles maternelles et élémentaires en France sur cette question : Pourquoi la pauvreté continue-t-elle de déterminer, dès l'école primaire, des trajectoires scolaires dégradées et souvent irréversibles ?
La recherche CIPES[3], Choisir l'Intégration Pour Éviter la Ségrégation, est une recherche participative où les militants Quart Monde (personnes qui ont l'expérience de la grande pauvreté) sont des co-chercheurs aux côtés des enseignants et des chercheurs. Chaque école a réalisé un projet pour ces années de recherche et a été accompagnée par un chercheur. Dans chacune deux chercheurs et deux militants Quart Monde sont venus faire des observations dans les classes, des entretiens avec des élèves et directeurs/directrices. Un questionnaire a été proposé à tous les enseignants. De l'analyse de pratique par l'AGSAS[4] a également été proposé à chaque école, ainsi que des formations en ligne et des journées de travail tous ensemble une à deux fois par an.

Eva CM2 : « C'est pas parce qu'ils sont pauvres et qu'ils n'ont pas d'argent, qu'ils n'ont pas de cerveau ! »
En 2022, la rédaction et publication du livre *L'égale dignité des invisibles : Quand les sans voix parlent de l'école*[5] a marqué une étape dans nos travaux de recherche avec pour la première fois la diffusion dans un livre des parcours scolaires de dix militants Quart Monde, et leurs idées pour une école qui permette vraiment la réussite de tous. Tous disent : « Ce que j'ai subi à l'école, je ne veux pas que mes enfants le subissent » et tous montrent les possibles là où ils sont avec l'école de leurs enfants.
Ainsi Élodie, 32ans : « À l'école, j'ai tout de suite eu des difficultés. J'ai redoublé deux fois le CP pour cause de problèmes de surdité ». Orientée en SEGPA qui accueille les jeunes de la sixième à la troisième, elle a ensuite intégré un CAP qu'elle n'avait pas choisi.
Ou encore Vincent : « Quand j'étais en troisième et que j'ai entendu le conseiller d'orientation m'envoyer en STI, j'ai eu l'impression que j'allais travailler à la NSA. En fait, je me suis retrouvé sur une tourneuse fraiseuse. Ils m'ont envoyé là parce que j'étais bon en technologie au collège… J'ai envie que mes enfants soient heureux, qu'ils aient au moins l'opportunité de choisir là où ils veulent se diriger. Nous on n'a pas eu le choix, on a dû choisir par le bas. Pour eux, l'école est un passage très important ; nous restons très attentifs à leurs devoirs et aux relations avec les enseignants. ».
Six années de travaux communs, de temps d'observations partagées de formations, de rencontres, d'entretiens, de créations…
La recherche participative CIPES nous a entrainé·es parfois dans des chemins de côté, ces six années furent pour tous les acteurs riches et rudes. Petit à petit nos rencontres et nos échanges se sont principalement bâtis à partir des observations et des réflexions des militants Quart Monde qui nous ont accompagné·es avec assiduité tout au long de ces travaux.
Un enfant de milieu défavorisé n'arrive pas à l'école avec les mêmes « bagages » qu'un enfant de milieu plus aisé. Ses parents n'ont pas les codes, le langage de l'école est éloigné de celui de la maison, les attendus des enseignant·es sont trop souvent mal compris par l'enfant et par ses parents.
Quand une école ne tient pas les promesses de succès qu'elle affirme pour tous, il y a danger pour la démocratie, car cette école fabrique des humiliés, des exclus, des sans-voix.

Mais il existe des possibles !

Il a fallu du temps pour se connaître et se reconnaître : des échanges répétés, un apport de formation pour une meilleure connaissance de la grande pauvreté et de ses conséquences dans la vie au quotidien, dénouer tous ces blocages. Il faut toujours du temps pour lever les malentendus de part et d'autre, d'autant plus lorsque l'on vit des quotidiens tellement différents.

« Grâce à ces rencontres, on a monté des marches ensemble ». Émilie Izla militante Quart Monde.
« J'ai mis de côté ma haine de l'école». Franck Lenfant, militant Quart Monde.

Les écoles engagées dans CIPES ont montré combien prendre le temps de questionner et réfléchir avec les parents leur avait permis d'aller beaucoup plus loin dans la relation professionnels / parents et « rassurait » les enfants.
La recherche a mis en mouvement la parole. Il est question de la parole à entendre, à reconnaitre, ce que CIPES a fait avec cette recherche participative : faire entendre la parole légitime des chercheurs, ainsi qu'une autre tout aussi légitime celle des

(3) https://experimentation-cipes-ecoles.fr/

(4) https://www.agsas.fr/

(5) L'égale dignité des invisibles : Quand les sans voix parlent de l'école, éditions du Bord de l'eau/éditions Quart Monde, 2022.

militant·es Quart Monde. Montrer que toutes ces paroles sont un véritable enjeu pour notre démocratie : celle des chercheurs, des militant·es Quart Monde et celle des enseignants qui peuvent changer les choses de l'intérieur.

« On n'apporte pas que des témoignages, on est là aussi pour réfléchir, on a des choses à dire, on a des idées, et c'est important que le monde de l'école l'entende. » Vincent militant Quart Monde.

Les personnes qui vivent la grande pauvreté sont trop rarement associées aux travaux qui les concernent ; on les croit peu intelligentes et dépourvues de connaissances, elles ont peu de lieux pour construire leur propre connaissance, ce qui génère une injustice de contribution.
Or, une recherche participative telle que CIPES prouve que ces personnes, dès lors qu'elles sont intégrées à un processus de travail collaboratif, contribuent tout autant que d'autres à la construction de connaissances nouvelles, œuvrant à une transformation sociale à même de leur redonner accès à leurs droits, à leur dignité et à leur pouvoir d'agir.

Le rapport final

Publié[6] aux Éditions Quart Monde en janvier 2026 et dirigé par l'équipe de coordination CIPES, l'ouvrage *École et grande pauvreté : lutter contre les discriminations - Croisement de regards sur une recherche participative*, est un recueil de contributions des personnes impliquées. Il constitue un croisement de regards sur une recherche participative inédite. En guise de conclusion, il formule des recommandations pour éviter l'exclusion des élèves issu·es de la grande pauvreté. Leur permettre de réussir également au sein de la classe ordinaire, cela passe par des pratiques pédagogiques renouvelées mais aussi par une relation école-famille apaisée :

Dans les pratiques pédagogiques, il s'agira de veiller à :

Un changement de regard sur la pauvreté ;
Une prise en compte des implicites qui excluent les élèves ;
Privilégier des pratiques fondées sur la coopération et l'entraide entre les élèves.

Dans la relation avec les familles, il s'agira de veiller à :

La coéducation au sens plein du terme ;
L'écoute et l'accueil de tous les parents ;
La reconnaissance de leurs capacités toutes nécessaires ;
Imaginer ensemble de nouveaux outils pour mieux communiquer.
Dans le fonctionnement des écoles, il s'agira de soutenir la cohésion d'équipe : les écoles qui s'y sont attachées reconnaissent que c'est « CIPES qui fait le ciment de l'équipe ». Un atout souvent favorisé par des temps d'analyse de pratiques.
N'oublions pas que quand l'école exclut les enfants les plus pauvres, c'est le Pacte républicain qui est en danger, il y a bien là un enjeu démocratique.
Joyce CM2 : « L'école c'est bien parce que tu peux retrouver tes amis et apprendre des trucs, il y a des choses comme le calcul, c'est pour ça que j'aime bien venir à l'école aussi ».

Marie-Aleth Grard
Présidente ATD Quart Monde

(6) https://www.atd-quartmonde.fr/produit/ecole-et-grande-pauvrete-lutter-contre-les-discriminations-32/

Violence institutionnelle : et formation des enseignant·es

Michèle Artaud Muriel Coret

La violence sociale s'exprime dans le quotidien des écoles et des établissements, à travers les tensions qui se manifestent entre élèves et au sein des équipes professionnelles dans un système éducatif rythmé par les inégalités, la compétition et l'absence de culture du collectif. Que peut la formation des enseignant-es face à cette situation ?

La formation des enseignant-es que nous défendons, ce n'est pas un accompagnement technique et immédiat à la gestion de classe - conception que le ministère employeur lui-même semble vouloir promouvoir, autour de slogans de "bonnes pratiques" et de "bienveillance". Quand la formation se contente de modèles comportementalistes ou de recettes de gestion, elle entretient l'idée que la violence est une affaire individuelle, un dysfonctionnement local à « corriger », plutôt qu'un symptôme d'un système inégalitaire. Ce sont les conditions et les contraintes qui fabriquent cette violence qu'il faut analyser, élucider ; et ces conditions et ces contraintes ont le plus souvent une origine externe à la classe, même si elles s'y concrétisent.

Quelques conditions et contraintes qui fabriquent la violence scolaire

Les exemples abondent dans le quotidien des établissements d'éléments susceptibles de créer de la violence par manque de prise en considération de situations sociales difficiles.

On peut citer par exemple le manque criant de personnels de médecine scolaire et de psychologues qui laisse les équipes seules et désarmées face à des situations lourdes de mal-être ou de violence qui ne peuvent pas être gérées par le ou la professeur·e seul·e dans sa classe. A cet égard, la volonté de construire une école inclusive est tout à fait louable et désirable. Mais les moyens ne suivent pas : citons par exemple la pénurie d'AESH, leurs contrats morcelés et sous financés qui créent d'un côté un turn-over permanent au détriment de la stabilité nécessaire et pour les élèves un accompagnement partiel là où il faudrait une présence pérenne. Ajoutons aussi dans certaines régions la suppression des subventions pour le transport scolaire des élèves en situation de handicap ou la fermeture des écoles rurales qui laissent les familles sans solution. Les professeur·es se retrouvent ainsi en première ligne devant des familles auxquelles, de fait, on fait violence, et qui font rejaillir cette violence à l'école. Bien entendu, le nombre d'élèves par classe, trop important pour gérer les situations individuelles difficiles, est aussi un facteur non pris en compte : on diminue le nombre de professeur·es titulaires au motif d'une baisse démographique globale au lieu d'en profiter pour rétablir un taux d'encadrement favorable aux apprentissages et à la gestion de la diversité du point de vue des rythmes d'apprentissage.

Devant cette situation, en outre, les professeur·es sont seul·es et très exposé.es. Les remparts et les relais institutionnels ne sont plus assurés : la communication ministérielle et rectorale faite de slogans et d'outils prêts à l'emploi accentue le décalage entre ce qui existe et ce qui devrait exister en termes de prise en charge.

La violence scolaire n'est pas un "dérapage" individuel mais la traduction, dans les classes, d'un abandon politique de la prise en charge collective des inégalités sociales et scolaires.

Violence scolaire et formation des enseignant.es

Ainsi, pour nous, former des enseignant·es ou des CPE, ce n'est pas transmettre des « outils » de maintien de l'ordre scolaire, c'est donner aux futurs enseignant·es les moyens de comprendre les violences qu'ils rencontrent : violences institutionnelles, symboliques, sociales, parfois subies, parfois reproduites ; de comprendre également leurs effets sur les apprentissages et des moyens d'en surmonter au moins certains. C'est leur permettre de penser leur rôle dans la complexité de la classe et de l'établissement, replacer les pratiques dans une réflexion sur les finalités de l'école : que veut-on transmettre/construire ? pour qui ? et dans quelles conditions ? Comment adapter ce que l'on enseigne pour contrebattre l'influence de ces conditions et de ces contraintes ?

Mais les conditions ne sont pas réunies actuellement pour que la formation assure ce rôle émancipateur. Elle est au contraire en partie entravée par les injonctions multiples et parfois contradictoires qui lui sont imposées par le ministère de l'éducation nationale d'une part, par le manque de moyens des universités de l'autre. Les réformes incessantes de la formation sans aucun bilan de l'existant, la précarisation des parcours, la fragmentation des collectifs de travail participent d'une maltraitance institutionnelle qui altère le sens du métier et fabrique de la souffrance professionnelle.

La réforme de la formation des enseignant·es et CPE en cours prévoit environ 800 heures de formation sur les deux années du master pour les lauréat·es des concours n'ayant pas déjà un master.

Pour les professeur·es du primaire et du secondaire, il faut, avec en moyenne une dizaine d'heures d'enseignement par semaine, former à enseigner une ou plusieurs disciplines, dont la connaissance nécessaire à l'enseignement doit en outre être complétée et approfondie, mais aussi former à tout ce que le professeur doit faire en dehors de la classe, à tout ce qu'il doit connaître à propos du développement de l'enfant, du système éducatif etc. Pour les conseillers principaux et conseillères principales d'éducation, le nouveau référentiel de formation met clairement en évidence une conception plus "managériale" qu'éducative du métier, créant ainsi des conditions peu favorables à la constitution d'équipes pédagogiques aptes à construire collectivement des réponses pertinentes face aux situations rencontrées.

En plus de cela, la formation est censée rendre ces élèves professeur.es capables de prendre en compte les avancées de la recherche pour faire progresser leurs compétences professionnelles. Et tout cela avec un stage en pratique accompagnée occupant le tiers du temps en première année de master et la moitié du temps en seconde année, en responsabilité seule·es en classe.

Dans le même temps, la formation initiale et continue est sommée de répondre à une liste toujours plus longue de "demandes sociales" qui débordent largement le cœur du métier : prévention de toutes les formes de violences, lutte contre le harcèlement, éducation à la santé, au numérique, à l'égalité filles-garçons, à la laïcité, à l'environnement, aux médias… Chacun de ces enjeux est légitime, mais ils sont empilés sans moyens supplémentaires, dans des maquettes déjà saturées, avec très peu d'heures de formation.

Bien entendu, un certain nombre d'éléments de formation pourraient être dispensés dans le cadre de la formation après titularisation. Mais la formation continue n'a cessé de diminuer depuis une vingtaine d'années. Elle est aujourd'hui indigente, souvent réduite à des dispositifs en ligne ou à des journées très ponctuelles. En outre, rien n'est pensé pour le remplacement des enseignant·es allant en formation continue et celle-ci se déroule souvent le mercredi ou en soirée, augmentant la charge de travail déjà très lourde des personnels.

Une violence institutionnelle généralisée

La contradiction est flagrante : on exige des personnels qu'ils deviennent des experts de tous les sujets de société, tout en réduisant le temps consacré à la réflexion sur les savoirs à enseigner, sur les gestes professionnels et sur le travail collectif. Loin d'apaiser les tensions, ce bricolage permanent participe de la violence institutionnelle ressentie par les équipes, qui ont le sentiment d'être toujours sommées de faire plus, avec moins de temps, moins de soutien et moins de reconnaissance.

Les conditions d'entrée dans le métier illustrent cette logique : charge de service trop lourde, utilisation des stagiaires (voire des étudiant·es) comme moyens d'emploi, injonction à être "opérationnel·les" immédiatement, formation initiale réduite à quelques journées en INSPE pour une partie des stagiaires, alternance décousue pour d'autres, reprise en main des contenus de formation pour prioriser les modes ministérielles... Le temps pour concevoir et analyser la pratique, la développer, travailler en équipe, faire retour sur l'expérience, est traité comme une variable d'ajustement budgétaire, non comme une condition nécessaire au métier. Il va de soi que cette situation impacte aussi les formateurs et formatrices et la façon dont elles et ils peuvent penser leur travail.

La formation des enseignant·es est alors prise dans une contradiction violente : sommée

d'« outiller » les personnels pour gérer les violences scolaires, tout en étant elle-même fragilisée et violentée par des réformes construites dans l'urgence, souvent sans moyens ni concertation suffisants. Les formateurs et formatrices sont également pris·es dans cette contradiction, devant constamment reconfigurer dispositifs, maquettes et épreuves, au détriment du temps long nécessaire à l'accompagnement réflexif des débutants.

Dans ce contexte, il est crucial de revendiquer une véritable politique de formation initiale et continue : ambitieuse, émancipatrice, permettant le temps de la réflexion, préservant le collectif et faisant une grande place aux recherches en didactique et en éducation pour outiller véritablement les enseignant·es et CPE.

Michèle Artaud,
Enseignante-chercheure en didactique des Mathématiques, université Aix-Marseille, SNESUP-FSU

Muriel Coret,
Enseignante-chercheure en sciences du langage, INSPE de Poitiers, SNESUP-FSU

Entretien avec Stéphane Bonnéry

Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8, laboratoire CIRCEFT-ESCOL

Directeur de *La Pensée*

Paul Devin pour carnets rouges

La question de la violence scolaire n'est souvent abordée qu'au travers des faits dramatiques dont l'école est parfois victime. Mais, la violence la plus généralisée dans le système scolaire n'est-elle pas celle produite par les inégalités d'accès aux savoirs ?

Mes premières recherches portaient sur le décrochage scolaire et sur la construction de la difficulté scolaire en fin d'école primaire et au début du collège. J'avais effectivement constaté les incompréhensions dont sont victimes, plus souvent que d'autres élèves, les enfants des familles populaires. C'est ce que dans l'équipe ESCOL, nous nommons les malentendus sociaux cognitifs. Bourdieu et Passeron avaient déjà évoqué les prérequis non enseignés par l'école mais aussi les brouillages de ce qui est attendu dans l'activité d'enseignement et d'apprentissage.

Ces incompréhensions provoquent chez beaucoup de ces élèves une grande frustration, un sentiment d'injustice. Ils ont le sentiment de travailler, de se donner du mal, d'appliquer ce qu'on leur dit à la maison et quand ils le font, ça n'est pas payant, voire ils reçoivent des notes qu'ils jugent humiliantes. Cela fait naître un ressentiment d'autant que l'école ne leur permet pas de comprendre pourquoi ils sont à côté des attentes. Alors les enfants, les adolescents trouvent des explications qui sont celles qu'ils entendent d'ailleurs : c'est l'enseignant qui leur tend des pièges. Parfois, avec la diffusion des catégories identitaristes, s'ajoute le sentiment que c'est parce que l'enseignant n'est pas de leur communauté.

Ce qu'ils ont du mal à comprendre, c'est l'écart social entre la culture de leur famille et la culture de l'école. La culture de leur famille, c'est une culture populaire où quand on dit à un enfant ou un adolescent de faire quelque chose, c'est parce qu'il y a quelque chose à faire et non pas parce qu'existe l'objectif caché qu'il apprenne quelque chose à cette occasion… qu'un savoir est en jeu qui va donner un sens à l'activité, au-delà de la demande immédiate qui lui est faite.

C'était constatable, dans mes recherches, il y a vingt ans et ça n'a pas vraiment changé. Sans doute, même, cela a empiré. Ce sentiment d'injustice, d'humiliation, cette violence symbolique expliquent les réactions de violences physiques. Évidemment, tout ce qu'on dit, tout ce que je suis en train de dire, qui donne des éléments explicatifs du recours de certains élèves à des actes violents, ne cautionne en rien

les agressions auxquelles nous confronte une actualité parfois dramatique. Mais, au demeurant, on voit bien que la perception moralisante et uniquement psychologisante de ces actes est totalement insatisfaisante. Le traitement médiatique qui analyse fréquemment ces actes comme des crises de démence, ce qu'on entend souvent, est incapable de nous aider à identifier les mécanismes à l'œuvre.

Vous dites que la situation a empiré. En quoi ?

Il me semble que les choses se sont aggravées, notamment depuis les nouvelles conceptions éducatives qui ont été amorcées avec le ministère Darcos et peut-être encore plus durement depuis le ministère Blanquer et ses successeurs. Il y a plusieurs phénomènes qui me semblent avoir contribué à exacerber cette violence.

D'abord... la réforme Blanquer du lycée, je crois qu'il faut mesurer qu'elle a changé quelque chose de fondamental. Jusqu'à cette réforme, le bac était un examen essentiellement sur table… les épreuves du contrôle continu ne comptaient pas sauf à participer à un dossier qui était regardé dans l'orientation, mais le bac restait prédominant dans les mécanismes d'orientation et d'affectation. Désormais, il y a une pression sur le quotidien, sur les notes du quotidien. Donc, il y a un rapport de violence qui s'est exacerbé entre les parents, les élèves et l'école et ses professeurs. Si on met des mauvaises notes, ça condamne l'avenir de l'élève. Mais si on met des bonnes notes à tout le monde, ça biaise leur sens, de façon totalement perfide. Ces notes perdent leur valeur formative et ne sont plus que des indices, des éléments qui participent à favoriser ou entraver l'avenir des parcours scolaires et professionnels.

Mais ce n'est pas que ça. C'est aussi que, de ce fait, les enseignants sont perçus comme ayant « changé de camp ». Précédemment, ils étaient perçus comme étant dans le camp de l'élève pour l'aider à s'exercer. Si je prends une métaphore sportive, le professeur était l'entraîneur avant l'épreuve. Mais désormais, les enseignants sont passés de l'autre côté. Les notes qu'ils mettent en contrôle continu ouvrent ou ferment des portes sur l'avenir, parce que cette notation au contrôle continu prend le dessus. Et donc, les relations pédagogiques ont changé. À l'époque où le bac était en contrôle final, les enseignants étaient des bons ou des mauvais entraîneurs, mais ils étaient avec l'élève pour le préparer. En tous cas, c'est comme ça que les élèves les percevaient. Ils n'étaient pas autant considérés comme ceux qui ont pouvoir de fermer la porte de l'avenir.

Ensuite, il me semble important de mesurer que toutes ces réformes, et notamment celles du premier degré, qu'il s'agisse de celles de Darcos ou de Blanquer ont abaissé les exigences obligatoires. Mais elles n'ont pas abaissé les exigences pour tous les élèves, elles ont séparé un socle commun de connaissances et le reste des savoirs qui permet toujours de viser du haut niveau mais qui est devenu optionnel. La pression est mise sur les enseignants pour que, dans les établissements les plus populaires, ils visent un « lire-écrire-compter » standardisé Troisième République, ce qui produit certainement des effets sur un niveau d'instruction minimal, mais condamne les élèves à ne pas être préparés à ce qui est attendu pour réussir dans les études longues.

Cette modification étant survenue en même temps que les réformes de la carte scolaire et donc dans un contexte de ségrégation sociale croissante dans le recrutement de chaque établissement, la pression a été mise sur les équipes pédagogiques pour qu'elles priorisent l'acquisition de ce socle. Et donc, on se trouve avec une nouvelle génération d'élèves qui a été préparée à obéir à des consignes et à des protocoles standardisés mais qui n'a pas développé les dispositions à s'interroger sur ce qu'elle fait à l'école, sur l'activité et ses enjeux d'apprentissage et qui est donc condamnée à échouer par la suite. Et donc, quand ces élèves arrivent au lycée général ou dans les études supérieures, toutes les recettes qu'on avait conditionnées dans leur tête ne leur permettent pas de progresser : ils sont voués à l'échec. Il est assez logique qu'on fasse l'hypothèse que le sentiment d'injustice et le ressentiment se soient intensifiés.

Ensuite, la montée en charge de la rhétorique individualisante de l'affect et des pseudo-compétences psychosociales évacue complètement ce qui fonde en réalité la violence institutionnelle à l'égard des élèves de milieu populaire. On dit aux élèves que c'est dans leur tête que se situent les problèmes, qu'ils ne savent pas gérer leurs émotions... Ça renforce une grille de lecture psycho-émotionnelle, mais c'est de la psychologie de rayon livres dans les supermarchés ! D'où la possibilité d'une autre lecture de l'échec par l'élève : si tout n'est qu'individuel, psychologique et émotionnel, et si l'enseignant me donne des travaux qui ne me permettent pas d'avoir des bonnes notes et qui m'humilie avec des notes mauvaises, c'est que l'enseignant me veut du mal. C'est lui qui me veut du mal puisqu'il agit individuellement, émotionnellement, dans sa seule subjectivité. Ce qui est gommé totalement, c'est l'ancrage institutionnel des exigences. C'est le fait que les savoirs scolaires relèvent d'un choix de société... de ce qu'on veut transmettre à une future génération. La violence institutionnelle me semble donc s'être aggravée.

Vous évoquiez tout à l'heure le fait que ces ressentiments pouvaient être exacerbés par « la diffusion des catégories identitaristes ». Vous pouvez nous en dire plus ?

Je pense qu'il y a un dévoiement de la laïcité qui rend difficile de contrer la montée des identifications communautaires qui ne construisent pas du collectif et du projet partagé. Mais la laïcité doit être le résultat de la construction du commun. Or, on l'impose comme un reproche fait aux élèves sur ce qu'ils ne sont pas, alors même que les conditions ont été empêchées pour qu'ils deviennent autre chose

que ce qu'ils sont hors de l'école. Il n'y a que l'école qui peut les transformer, et c'est l'école qu'on prive de moyens. Ce qui nous amène à la question de mon ouvrage sur le temps de l'enfant[1]. La réduction du temps réduit les capacités de l'école à permettre d'apprendre à tous les élèves ce qui rendrait possible leur réussite. Donc, ça génère des élèves moins capables. Quand ils ont perdu deux ans et demi de scolarité en sortant du collège, ils ne peuvent pas savoir les mêmes choses que les générations précédentes. Non seulement, on les met en difficulté mais on génère de la frustration. Comme ils sont évalués en permanence depuis qu'ils sont petits, ça génère des verdicts négatifs, à répétition, qui font porter à l'élève la responsabilité de ce qu'il n'apprend pas alors qu'il a moins de temps pour apprendre. Et donc le sentiment d'injustice est réel parce que l'injustice est réelle.

Tout cela est renforcé par le travail idéologique sur l'individualisation, les mensonges sur le bien-être, parce que c'est un mensonge que de dire que c'est légitime de travailler à se sentir bien dans l'école quand on n'apprend pas ce pourquoi on est à l'école. Tout ce travail idéologique détourne l'attention des élèves des réelles injustices, qui sont des injustices de classes. Ces injustices, les décisions politiques les imposent non seulement aux élèves mais aussi aux enseignants, parce qu'on leur fait croire qu'il serait possible d'enseigner les mêmes choses à tous les élèves en moins de temps et en visant un haut niveau d'ambition pour tous. Le travail idéologique cherche à dissimuler cette réalité derrière des déficiences psychologiques ou les prétendus manques de compétences psychosociales et toutes les catégories idéologiques qui tentent de masquer le réel.

Est-ce que l'école d'une société capitaliste peut échapper aux violences fondamentales liées aux dominations sociales et économiques ?

Oui et non. Comme tout lieu, l'école n'est pas seulement une institution de l'appareil d'État capitaliste mais simultanément, elle est le lieu de la contradiction. Comme l'entreprise, qui n'est pas seulement aux mains des patrons… comme tout lieu où se joue un affrontement de classes.

Mais, dans l'école, les représentants de la classe bourgeoise ne sont pas en contact direct avec les élèves. Et les enseignants se trouvent pris dans la contradiction, au même titre que les élèves. Quand la violence physique se produit, un travail idéologique cherche à diviser les victimes et les opposer entre elles, plutôt que de tracer des convergences entre les différentes catégories de travailleurs de l'éducation nationale et de futurs travailleurs, puisque l'éducation reproduit la future force de travail et les capacités intellectuelles des futurs citoyens, travailleurs et êtres humains.

Désigner l'origine sociale de la violence, l'inscrire dans un rapport de classes ne permettrait pas seulement d'identifier les vraies causes du problème mais aiderait aussi à ce que les gens soient moins violents dans leurs rapports les uns envers les autres, parce qu'ils identifieraient les vrais adversaires, qui sont les décideurs des réformes de sabotage de l'école publique.

(1) Stéphane Bonnéry, Temps de l'enfant, rythmes scolaires. Vraies questions et faux débats, Textes introduits et présentés par Stéphane Bonnéry, 2025, Fondation Gabriel Péri

Bernard Charlot

Les travaux de Bernard Charlot sont et resteront des références majeures pour celles et ceux qui défendent une école émancipatrice. L'éducation y est pensée dans sa dimension anthropologique, aux antipodes des logiques utilitaires et technicistes du néolibéralisme.

Lecteur de Marx, Bernard Charlot s'inscrit dans les vives critiques de l'école des années 70, critiques de gauche et d'extrême gauche, en produisant des ouvrages qui feront date : *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation* en 1974 ; *L'École aux enchères* avec Madeleine Figeat en 1979. Ouvrages qui interrogent les rapports entre division sociale du travail et inégalités sociales, idéologies et pratiques pédagogiques. Formateur à L'École Normale du Mans, ses premiers textes favorisent la rencontre avec le GFEN, qui publie en 1982 *Quelles pratiques pour une autre école* ? où il écrit un texte intitulé « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ? ». Texte qui jetait les bases de la notion de « rapport au savoir » inscrit dans des rapports sociaux.

C'est à l'université Paris 8-St Denis, qu'il fonde le laboratoire Escol avec Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex en 1987. Les travaux de ce laboratoire ont bouleversé et ne cessent de bouleverser les approches dominantes de l'échec scolaire. Un échec scolaire qui n'existe pas écrit Charlot car « ce qui existe ce sont des élèves en échec ; des situations d'échec, des histoires scolaires qui tournent mal[1] ». L'ouvrage *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*, co-écrit avec Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, aura un immense retentissement dans le monde enseignant et notamment dans l'éducation prioritaire. Les recherches initiées par le labo ESCOL se poursuivent avec la même exigence, la même ténacité, la même humanité et enrichissent les pages de *carnets rouges*.

Laissons Bernard Charlot conclure : « L'éducation est […] un triple processus : d'humanisation, de socialisation-enculturation, de singularisation-subjectivation[2] ».

(1) Du rapport aux savoirs. Éléments d'une théorie, Anthropos, 1997, p 1

(2) Éducation ou barbarie, Anthropos, 2020, p 309

Recevez carnets rouges chez vous !

Bulletin de commande et d'abonnement

Adresse de livraison

Nom et prénom : .....

Adresse postale : .....

.....

CP : ☐☐☐☐☐ Ville : .....

Adresse mail : ..... Téléphone : ☐☐ ☐☐ ☐☐ ☐☐ ☐☐

Offre(s) souhaitée(s)

☐ **Abonnement annuel**

☐ **Tarif classique : 20 €** Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 20 € = ... €

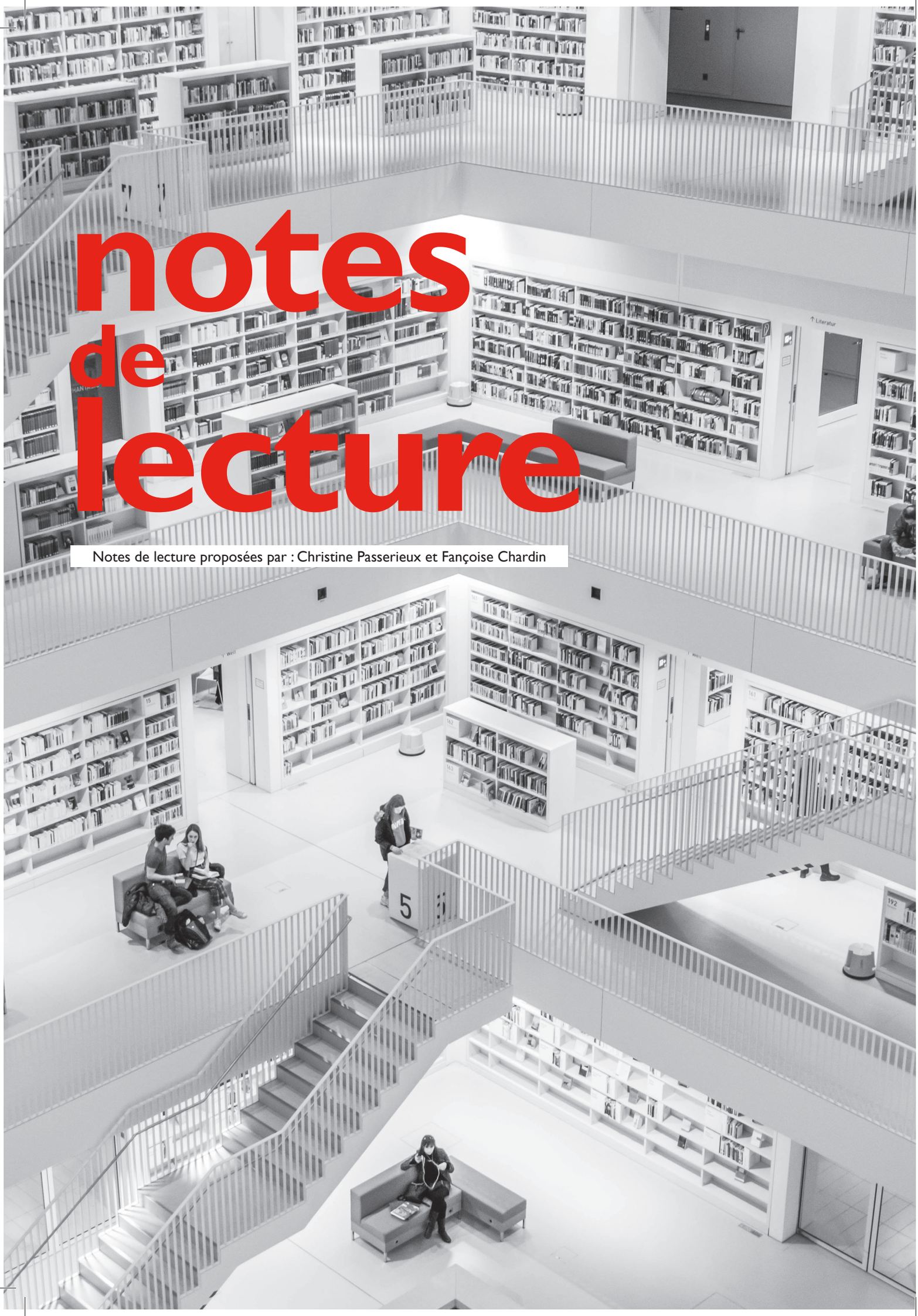
☐ **Tarif solidaire (étudiants, chômeurs, précaires) : 10 €**

Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 10 € = ... €

☐ **Souscription : 40 €** Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 40 € = ... €

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin

à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris



notes de lecture

Notes de lecture proposées par : Christine Passerieux et Fançoise Chardin

Note de lecture proposée par Christine Passerieux

Éducation à la Vie Affective, Relationnelle et à la Sexualité
Sortir des polémiques, ouvrir des possibles

Fanny Gallot (coord.)
Syllepse 2026

Le programme ÉVARS, est la promesse d'une lutte contre les violences, trop vite imputées aux seuls élèves alors qu'elle est systémique dans une société qui trie, discrimine. C'est la promesse d'une école où tous apprennent l'égalité, l'attention à l'autre dans ses différences, la confiance en soi nécessaires à son émancipation.

Ce programme propose une progression en termes d'objectifs, de notions et de compétences, qui tient compte de la liberté pédagogique. Plutôt bien accueilli par les professionnels, ÉVARS est attaqué, caricaturé, dénaturé par les droites, les extrêmes droites, et les médias qui les servent et se mobilisent pour diffuser sans retenue fake news et injures, provoquer la panique des plus crédules et des moins informés, et mobiliser les couches les plus réactionnaires d'une société bien malade. Alors que, comme il est rappelé dès l'introduction, la haine et le rejet de l'autre tuent. C'est donc après un an de mise en œuvre du programme, que parait cet ouvrage, dont l'objectif est clairement annoncé dès le sous-titre.

L'objectif est de rétablir de la raison quand l'opinion triomphe, en mettant en lumière la réalité d'un programme adapté à l'âge des élèves, et de promouvoir l'égalité. Alors que Le HCE fait le constat que « l'absence d'éducation à la vie sexuelle et affective favorise le sexisme, qui est lui-même l'antichambre des violences », la déconstruction des stéréotypes de genre, l'apprentissage du consentement, la conviction de chacun et chacune d'une émancipation possible relèvent d'un impératif anthropologique. L'enjeu est bien une bataille culturelle, et donc aussi l'affaire de l'école.

Les auteurs et autrices saluent l'avancée que représente le programme ÉVARS, s'intéressent aux modalités pour le faire vivre, et s'attachent à « penser les politiques d'égalité dans leurs dimensions sociales, raciales et religieuses ». Le choix d'une écriture collective témoigne de l'importance accordée aux enjeux sociétaux. Chercheurs, enseignants, associations, parents, collaboratrice parlementaire apportent leurs expériences et leur regard singulier.

Les questions soulevées par l'ÉVARS convoquent et interrogent les possibilités de faire du « commun ». C'est bien ce qui lui vaut les attaques les plus virulentes, venant massivement des extrêmes droites, qui visent à maintenir « l'ordre social » au nom de la défense d'une « civilisation occidentale » qui serait menacée. Relayés par les médias mainstream les néo-fascistes multiplient les stratégies d'entrisme dans les institutions et auprès de parlementaires, attentent ainsi à la laïcité en toute impunité. Cet ouvrage court prend le temps de relater analyses et expériences diverses sur le terrain. Il illustre, dans le contexte social général de domination du patriarcat, pourquoi s'impose une formation des enseignants, outillés pour s'interroger sur eux-mêmes, pour identifier les stratégies anti-ÉVARS et rassurer des parents inquiets, pour partager des modalités d'action sur le terrain, déjouer les agressions, les mensonges. Cet ouvrage est un outil militant bien utile en cette période de post-vérité.

Note de lecture proposée par Christine Passerieux

Enseignement privé catholique
Comment l'État brise l'école de la République

Fabienne Federini

Le Bord de l'Eau 2025

Sur 23, 8% des collégiens scolarisés en collège privé, 57% sont issus de milieux sociaux 'favorisés' et ou 'très favorisés'.
Sur 21, 5 % des élèves scolarisés en collège public relevant de l'éducation prioritaire, 60 % sont issus de milieux 'défavorisés'.
En citant ces chiffres, dès l'introduction, Fabienne Federini dénonce « une ségrégation choisie pour les uns, subie pour les autres » et questionne : « Comment en est-on arrivé là ? ».

L'ouvrage est une dénonciation solidement documentée du rôle de l'État qui, peu préoccupé des missions du service public d'éducation, a fait le choix de la reproduction sociale avec la promotion d'un dualisme scolaire, spécifique à la France. Le financement public de l'école privée est récent (1959), date à laquelle la loi Debré institue le privé en « collaborateurs du service public » et le justifie par une arrivée massive d'élèves provoquée par la réforme Berthoin. L'enseignement catholique (qui représente actuellement 96 % de l'enseignement privé) détourne, par une évolution constante, la notion de « collaboration » au bénéfice de la concurrence avec le public, en revendiquant un « caractère propre » au nom d'une « proposition éducative [qui] possède en elle-même une dimension pastorale en tant que mise en œuvre de la mission ecclésiale »

En accordant un « caractère propre » au privé, l'État, a ouvert la porte à une autonomisation progressive, dans le refus de tout contrôle par l'État, qui ne s'en est jamais inquiété. Jusqu'aux plaintes (Stanislas), aux scandales, aux drames et à leur mise au jour par la commission parlementaire Spillebout-Vannier.
Les multiples exemptions à la règle, l'acceptation tacite d'un non-respect du contrat, les effets dramatiques dans l'ordinaire de la classe et de l'établissement d'une idéologie peu conforme aux missions assignées au système scolaire, l'impossibilité de mesurer le financement public de l'école privée, sont pour l'autrice autant de fautes graves de l'État, qui fait le choix d'un laisser-faire pour mieux le soutenir. Est désormais acté le passage d'une « délégation de service public » à un « service privé d'intérêt public » dans une concurrence ouvertement déloyale.
Que reste-t-il du respect du principe de laïcité lorsque le secrétaire du SGEC[1], représentant direct de l'église, est reconnu comme partenaire, (alors qu'il ne représente pas les établissements privés dont le fonctionnement relève de la responsabilité de l'État) que d'aucuns apparentent à un ministère bis de l'Éducation nationale ?
Entre soi social, culturel, idéologique, économique. Le privé devient une marque, écrit l'autrice. La liberté de choix n'est pas celle des familles mais bien celle de l'État, qui en organisant le séparatisme social, planifie une société fondée sur les inégalités.
Cet ouvrage est une alerte. L'écriture est percutante. Il appelle à l'engagement. Il faut l'offrir, le faire circuler.

(1) SGEC : Secrétariat général de l'enseignement catholique

Note de lecture jeunesse proposée par Fançoise Chardin

Mon amie Léno

Catherine Locandro

Éditions Syros 2024

Catherine Locandro relève le défi de la biographie, un genre souvent réduit à sa fonction documentaire. Léno, c'est le surnom d'Hélène Boucher, pionnière de l'aviation dans les années 30. Le titre pose le parti pris narratif choisi : celui d'un monologue dialogué de Dolly, fille du peintre Kees van Dongen, avec son amie disparue 50 ans auparavant, devant la tombe de celle-ci à Yermenonville.

Les passionnés - comme les béotiens - se plongeront dans l'histoire mouvementée des appareils et de leurs pilotes. Vrais personnages du récit sont ces avions dont le portrait est brossé avec humour par Léno : « Imagine quelqu'un avec le nez court et plat, un gros ventre et les genoux rapprochés ». Foin des jeunes premiers au physique avantageux ! Ce sont eux qui font rêver et pour qui l'on meurt si souvent. Léno n'échappera pas à la loi funeste de ces séries noires évoquées, de ces morts acceptées (la guerre de 14 n'est pas si loin et les années sont folles) : « L'accident pour nous, ce serait de mourir dans un lit ».

Mais l'amour n'est pas aveugle : le coût exorbitant de ce sport, la misogynie ambiante transforment l'aventure en véritable parcours de la combattante vécue par Léno comme sa contribution aux combats féministes de l'époque.

La correspondance des deux amies, les souvenirs évoqués, nous promènent aussi sur le plancher des vaches du quartier de Montparnasse et de son foisonnement artistique.

L'amitié joyeuse de Léno et Dolly permet à l'autrice d'éviter l'écueil de l'hagiographie, en donnant à voir Léno au milieu des confidences partagées, des doutes, des peurs dont Dolly est le témoin.

« Quand même…c'est quelque chose d'avoir un tel monument dans un si petit cimetière », soupire à Dolly le gardien Marcel. Et bien, on peut admirer Catherine Locandro de rendre vie au monument dans un livre plein de gaieté !

Enragée

Cécil Alix

Éditions Slalom, 2025

Ou plutôt En/Ra/Gée, comme l'interprète fort justement la couverture du roman. En effet, la scansion des mots et des phrases fait toute la puissance de l'écriture de Cécile Alix. Dans ce roman, elle s'efforce d'un bout à l'autre de faire jaillir en mots le corps que l'héroïne, Fauve, dédie à la danse, break dance précisément, et le cœur débordant de révolte de celle-ci.

A 16 ans, Fauve apprend que sa mère biologique va obtenir sa garde, après 15 ans passés auprès d'une famille d'accueil chaleureuse et attentive.

Fauve ne peut même pas entendre que cette requête doive faire l'objet d'un examen judiciaire par une institution croquée d'une plume impitoyable, depuis ses salles d'attente glauques : « Murs aveugles, alignement de corps assis sur des bancs. (…) Penchés les corps, ratatinés. Leurs colonnes vertébrales s'affaissent comme des bouteilles en plastique que l'on compresserait ». Jusqu'aux mots maladroits de l'assistante sociale chargée d'évaluer ses rapports avec sa mère biologique : « C'est bien, continuez, vous progressez ! » Comme si on était au CE1 et qu'on avait enfin réussi à obtenir un bonhomme vert dans la marge de notre cahier.

Son corps refuse d'accepter, de se ratatiner et c'est la fugue en calligramme :

Une marche. S'échapper.
Deux marches. S'évader.
Trois marches. S'en aller.
Se carapater
Se volatiliser…

Disparaître

La seconde partie du roman nous fait suivre Fauve dans l'univers de la rue. Cécile Alix choisit de s'intéresser à ces jeunes mineurs ou majeurs en rupture de famille, d'école, de travail, et de nous faire voir de façon très documentée les multiples ressources et réseaux d'amitiés éphémères qui s'y tissent pour survivre dans un milieu hostile dont elle ne cache ni les dangers ni les ombres, mais dont elle préfère donner à voir les aspects lumineux moins connus, telle cette bibliothèque de rue montée par le Yéti : « J'aime les livres qu'il choisit. Ils sont mes munitions, mes compagnons silencieux et bavards ».

C'est bien sûr par la danse de rue que Fauve retombera sur les pieds mieux ancrés d'une existence nouvelle. Nous ne regretterons pas un dénouement plus optimiste dans un rythme plus serein. A cette adolescente qui déclarait au début du livre : « Voilà. C'est l'histoire d'une fille qui joue son propre rôle dans une pièce dont elle n'a pas le texte », Cécile Alix a écrit une bien belle partition.

carnetsrouges 37

Prochain numéro

L'École et l'État
Octobre 2026

Le préambule de la Constitution française affirme que l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc est un devoir de l'État permettant de garantir le droit à l'éducation.
Tout au long des XIXe et XXe siècles est affirmée la nécessaire souveraineté de l'État sur l'École afin d'inscrire les politiques scolaires dans des perspectives d'intérêt général. Pourtant les résistances à unifier le système scolaire et à permettre une égalité réelle, les renoncements successifs au principe de laïcité témoignent de choix qui trahissent les engagements et présagent des perspectives de libéralisation du système scolaire que certains appellent de leurs vœux.
Ainsi depuis les années 80, l'État ne cesse de concéder aux évolutions néolibérales et considère désormais que l'initiative locale, l'abandon du statut des fonctionnaires, le développement de l'école privée, légitiment son retrait tant politique que financier. Ces mutations mêlent l'affirmation d'une nécessité d'autonomie et de responsabilité et le recours à des prescriptions croissantes et autoritaristes. On sait les effets de ce paradoxe janusien sur la dégradation des conditions d'exercice des métiers, sur le développement des conflits, la croissance des inégalités territoriales, la dévalorisation des diplômes.

Interrogeant ces évolutions et leurs effets, ce numéro de carnets rouges constitue une alerte : les reconfigurations des rapports de l'État à l'École laissent cette dernière à la merci des enjeux marchands, des querelles de pouvoirs territoriaux, d'une perte de sens de l'activité professionnelle et d'un abandon des ambitions d'égalité et de culture commune.

CARNETSROUGES.FR
reseau.ecole-pcf@orange.fr