

CONSEIL FRANCO-BRITANNIQUE

LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE EN FRANCE ET EN GRANDE-BRETAGNE

COLLOQUE COPRESIDE PAR :

M. Jacky SIMON

Inspecteur général de l'administration de l'Education nationale
et de la Recherche
Médiateur de l'Education nationale

The Rt Hon. Gillian SHEPHARD MP

Former Secretary of State for Education and Employment

Londres, 28 et 29 mars 2001

I – Introduction

Qu'est-ce qui fait que la violence et les comportements asociaux sont aujourd'hui un problème croissant en France et en Grande-Bretagne ? Quels en sont les effets à long terme sur l'enfant et sur la société ? Peut-il se dégager d'un partenariat entre écoles, parents, la police et d'autres entités, des solutions novatrices à ce problème ? Ces questions ne sont qu'un échantillon des sujets abordés lors du colloque organisé par le Conseil Franco-Britannique en mars 2001.

Ce colloque était la seconde de deux rencontres sur le thème – combien vaste : Comment aborder le problème de l'exclusion sociale. La première, qui s'était tenue à Londres en février 2000 sous le titre : *L'Exclusion sociale : l'emploi des jeunes*, s'était penchée sur les politiques de l'emploi. Il en était ressorti que les racines de l'exclusion sociale étaient profondes et puisaient dans une éducation médiocre, un milieu familial instable et une mauvaise maîtrise des apprentissages de base. La seconde rencontre s'est fixé pour tâche d'examiner ces racines de plus près en comparant les politiques et les recettes ayant fait leurs preuves de part et d'autre de la Manche dans le domaine de l'absentéisme et de l'exclusion scolaire.

Le colloque était présidé par Gillian Shephard (ancien ministre de l'Education britannique), Jacky Simon (Inspecteur général de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, Médiateur de l'Education nationale) et Caroline St John Brooks (ancien rédacteur en chef du *Times Educational Supplement*). Parmi les participants, l'on comptait des spécialistes confirmés des sciences de l'enseignement, des professeurs, des universitaires ainsi que des commentateurs venus des deux côtés de la Manche. Le présent rapport présente un résumé des débats et définit certains domaines susceptibles, à l'avenir, de guider la réflexion des enseignants et des décideurs en matière de politique scolaire.

La rencontre s'est déroulée sous la "Chatham House Rule", qui vise à encourager la liberté des échanges en stipulant qu'en aucun cas le rapport ne mentionnera des noms en relation avec les opinions exprimées. Une liste des participants sera néanmoins incluse en annexe.

II – Historique

Les différences culturelles entre les deux pays, ainsi que leurs conceptions de l'enfance, de l'enseignement et du rôle de l'Etat, ont fait l'objet d'un certain nombre de questions. Etant donné les divergences marquées dans l'organisation et la structure de l'éducation, toute comparaison entre France et Grande-Bretagne s'avère problématique. En France, les enseignants sont des fonctionnaires jouissant d'une totale stabilité de l'emploi ; l'accès à la profession est réglementé par concours, et le niveau universitaire exigé est élevé. Par tradition, les enseignants sont responsables des progrès scolaires de leurs élèves mais pas de leur épanouissement social et personnel. La grande majorité des enfants fréquentent une école de quartier. Le concept de programme national, relativement nouveau en Grande-Bretagne, existe depuis l'époque napoléonienne. En Grande-Bretagne, du moins depuis les années 1980, le déficit en enseignants est devenu la norme ; les professeurs se recrutent à l'étranger et, même dans les zones favorisées, les établissements ont des difficultés à pourvoir leurs postes pour les matières telles que les mathématiques, les sciences et les langues vivantes. Il est demandé aux professeurs d'être bien davantage que des spécialistes de leur discipline. Les divers gouvernements ont encouragé la notion de « choix parental », par laquelle les établissements sont incités à la concurrence à la fois pour attirer les élèves et pour se voir attribuer des subventions en proportion.

Les deux pays reconnaissent clairement que la violence et la désaffection scolaires sont en augmentation, même s'ils en fournissent une définition différente. En France, la violence se définit non seulement en terme d'agression physique, mais aussi, et plus généralement, comme le climat d'incivilité et d'insécurité susceptible de perturber ou de rompre le processus éducatif. Elle est considérée comme un symptôme de la perte de cette autorité dont jouissaient autrefois l'école et les enseignants, et qui représentait le fondement de l'enseignement et de l'apprentissage. En Grande-Bretagne, même si la nécessité de préserver une atmosphère civile en milieu scolaire est reconnue, l'accent est mis de manière beaucoup plus nette sur le problème de la violence physique menant à l'exclusion scolaire et débouchant sur un cercle vicieux d'exclusion sociale.

Détail intéressant, une étude menée par l'un des participants français² montre que les petits Français sont deux fois plus nombreux que les Anglais à se plaindre d'actes

de violence avérée (41,3 % contre 24 %.) Elle montre également sans ambiguïté possible que tous les enfants donnent la même définition de la violence, c'est-à-dire coups, insultes, racket, agressions sur des camarades etc.

En France, la violence a fait son apparition sur le devant de la scène politique au début des années 1990, déclenchant une série de manifestations enseignantes. Les revendications portaient sur une augmentation du personnel en milieu scolaire. Depuis, la nécessité de s'attaquer au problème est reconnue à la fois pour préserver l'éducation des enfants et pour éviter les troubles sociaux. La proportion des élèves concernés a beau être faible (4%), il est important d'observer la tendance : or il est indéniable que le fléau s'étend. Les chiffres ne sont pas également répartis sur toute la France. Les pics se trouvent dans les zones qui connaissent des problèmes sociaux. L'un des soucis majeurs est la stabilisation de la population enseignante. Certains établissements d'Ile de France, par exemple, doivent remplacer chaque année 80% de leurs enseignants. Ce phénomène est dû à plusieurs facteurs – taille de l'établissement scolaire, mosaïque de la population scolaire, formation des enseignants et mesures disciplinaires – qui ne sont pas uniquement du ressort de l'école : la collaboration avec la police et les services sociaux locaux est désormais jugée comme la seule issue possible.

En Grande-Bretagne, le rapport de la *Social Exclusion Unit* présenté au Parlement en mai 1998 dressait le constat suivant :

La désaffection scolaire et le nombre d'exclusions ont atteint une cote d'alerte. Les milliers d'enfants ne fréquentant qu'épisodiquement l'école entrent désormais de manière significative dans les statistiques criminelles. Ils représentent une pépinière idéale pour fabriquer les criminels et les chômeurs de demain.

Du fait des absences non autorisées et des exclusions, le chiffre exact des enfants non scolarisés à un moment donné est inconnu. Mais chaque année un million d'enfants au moins s'absentent sans autorisation, et plus de 100 000 autres font l'objet d'un renvoi temporaire. Quelque 13 000 sont sanctionnés par un renvoi définitif.³

Le nombre de renvois définitifs ayant été évalué entre 2000 et 3000 par an à la fin des années 1980, on voit qu'il accuse une augmentation spectaculaire sur la décennie 1988-1998, puisqu'il est quasiment décuplé. Depuis 1998, il diminue régulièrement.

III – Exclusions : le tableau change

Peu après son entrée en fonction, le gouvernement Blair se fixe pour objectif de réduire d'un tiers en cinq ans les renvois définitifs en Angleterre et au Pays de Galles. Les mesures adoptées comprennent la définition de cibles claires à l'intention des "Local Education Authorities" (LEA) dans le but de réduire l'absentéisme et l'exclusion scolaire, un regain d'intérêt pour les Education Action Zones (comparables aux ZEP françaises), l'attribution de nouveaux pouvoirs à la police et un discours plus ferme envers les parents. Le but est de réduire le nombre de renvois de 12300 en 1997 à 8400 d'ici 2002. (Les exceptions présentées par l'Ecosse et l'Irlande du Nord ont beau avoir été notées le taux d'exclusion y est dix fois moins élevé qu'en Angleterre et au Pays de Galles – aucune explication convaincante n'a pu y être apportée.)

En Grande-Bretagne, les données officielles sur l'exclusion sont disponibles et considérées comme fiables, même si elles sont trop brutes pour contribuer à en identifier les causes. En France, cependant, lorsqu'un élève est enlevé d'un établissement scolaire il est habituellement transféré aussitôt dans un autre ou dans une structure spécialisée ; il n'entre donc pas strictement dans les statistiques de l'exclusion. Techniquement parlant, aucun élève n'est jamais exclu du système. C'est pour cette raison que les débats rapportés dans les sections 4, 5 et 6 ci-dessous concernent principalement la Grande-Bretagne.

IV – L'exclusion : qui touche-t-elle ?

En Angleterre et au Pays de Galles, les chiffres montrent que certains groupes sont plus exposés que d'autres.

- Les garçons ; dans les établissements secondaires, ils sont quatre fois plus nombreux que les filles. Dans le primaire, le rapport passe de 14 à 1.
- Les élèves du secondaire par opposition à ceux du primaire.
- Les élèves noirs, en particulier les garçons originaires des Caraïbes.
- Les élèves nécessitant des programmes adaptés.
- Les enfants issus de familles vivant au-dessous du seuil de pauvreté.
- Les enfants élevés ou ayant été élevés par l'assistance publique.

- Les enfants des gens du voyage.

Certains groupes ethniques, tels les élèves d'origine indienne ou chinoise, ont cependant moins de chances d'apparaître dans les statistiques de l'exclusion.

En France, même s'il existait des données chiffrées sur l' « exclusion », la loi interdirait de les ventiler selon l'origine ethnique ; cependant, il ressort de ce qui suit que les enfants issus de familles pauvres et de populations d'immigrés sont – pour un certain nombre de raisons – plus exposés que d'autres à l'exclusion.

V – Que deviennent les enfants ayant fait l'objet d'un renvoi définitif ?

La France et la Grande-Bretagne partagent le sentiment que les enfants qui ont été exclus ne bénéficient pas d'un suivi adéquat.

En France, la scolarité est obligatoire pour tous les enfants de six à seize ans. Cette obligation scolaire est soumise à un contrôle strict, qui s'est trouvé indirectement renforcé par la loi du 18 décembre 1998 dont l'objet premier était de lutter contre les phénomènes sectaires. Bien que les transferts entre établissements scolaires soient réglementés par des procédures légales bien précises, le suivi de l'assiduité de l'élève dans sa nouvelle école n'est pas toujours assuré : nombre d'établissements – et on les comprend – ne tiennent pas à retenir un élève difficile ou violent. Ainsi l'exclu devient-il parfois absentéiste. Précisons cependant qu'il existe peu de données fiables sur ce sujet.

Les données disponibles en Grande-Bretagne sur le devenir des élèves après un renvoi définitif ont été jugées médiocres. Elles ne sont recueillies que depuis les années 1990, même si dans les années 1940, déjà, les directeurs d'établissement pouvaient se séparer d'élèves « turbulents. » Avant les années 1990 et l'apparition des classements des établissements selon leurs

performances, il existait des arrangements officieux permettant des échanges d'élèves difficiles, et les renvois étaient moins fréquents. Maintenant que l'admission de ces élèves risque d'affecter le classement d'une école, les chefs d'établissements montrent davantage de réticence. Les transferts existent toujours, mais les chances de retrouver une place dans une école diminuent à mesure que l'élève avance en âge. Certains finissent dans les Pupil Referral Units, mais, comme les écoles, ces unités de rattrapage sont de qualité inégale. Certaines arrivent à fidéliser les jeunes et réussissent là où l'école a échoué à améliorer leurs possibilités d'insertion, d'autres sont peu ou prou des garderies améliorées. D'après une étude⁴, les élèves définitivement exclus passent en moyenne quatre mois hors scolarisation avant d'être réintégrés dans le système éducatif officiel.

Le gouvernement britannique s'est engagé à fournir d'ici 2002 à tous les élèves exclus un enseignement à plein temps adapté à leur cas ; actuellement, environ un tiers des LEA prétendent répondre à ce besoin.

VI – L'exclusion : pourquoi ?

Diverses études⁵ ont montré que la raison la plus souvent invoquée auprès des parents par les écoles anglaises est « un comportement physiquement agressif » (les Anglais répugnent à utiliser le mot « violence ».) Le terme d'agression physique recouvre tout un éventail de significations. Dans la plupart des cas, le renvoi est précédé d'un long passé d'attitudes réfractaires et asociales. Le vandalisme et le vol sont souvent cités, la drogue ne figurant que dans 6 % des cas, peut-être parce qu'il n'est pas dans l'intérêt des chefs d'établissement d'en faire état. En réalité, 32 % des jeunes exclus avouent avoir vendu des produits illicites ; il a été suggéré que, même si cela n'apparaît pas dans les statistiques, l'abus de drogues est souvent à l'origine de comportements de stress, de colère et d'agressivité.

Les parents interrogés pour la même étude ont également mentionné comme facteurs à l'origine de la désaffection scolaire des « difficultés posées par les tâches assignées » et la « non prise en compte des besoins spécifiques. » Ils étaient nombreux à considérer la brutalité comme un problème et même à accepter de voir en leur propre enfant un fauteur de troubles. David Blunkett (Ministre de l'Education depuis 1997) a

été très clair sur ce point : le renvoi définitif d'un élève est justifié dès lors que celui-ci perturbe la classe de manière malveillante et persistante, ou qu'il exerce ou menace d'exercer des violences sur autrui. Cette mesure visait à rassurer les enseignants, qui craignaient que les objectifs fixés par le gouvernement pour limiter l'exclusion ne conduisent à les laisser pieds et poings liés.

Côté britannique, un certain courant de pensée souhaitait se pencher plus précisément sur l'exclusion en tant que conséquence de la politique pratiquée par certaines écoles ou LEA, soupçonnées d'être plus « exclusives » que d'autres. Par exemple, selon l'étude citée ci-dessus⁶, les écoles subventionnées (Foundation schools, anciennement Grant Maintained schools) sont quatre fois plus susceptibles de pratiquer l'exclusion que les écoles sous contrôle des LEA. Si les données sur les renvois définitifs étaient mieux conçues – si elles prenaient en compte les raisons du renvoi – elles seraient beaucoup plus utiles aux praticiens ; elles montreraient que les motifs d'exclusion varient d'une école à l'autre. L'un des participants a suggéré de prendre comme critère d'amélioration du comportement des élèves le temps passé chaque mois à remplacer les vitres cassées.

En France, l'exclusion, parfois nécessaire, est cependant perçue comme un échec du système scolaire dont la mission centrale est l'accueil de tous les élèves. Cela peut conduire à des tensions au sein de l'établissement scolaire (point de vue des enseignants différent de celui des responsables scolaires.)

VII – La violence

Même si le niveau alarmant atteint par la violence dans les établissements scolaires britanniques n'a été nié par personne, ce problème soulève une préoccupation plus grande en France, où il amène à recueillir davantage de données. Les statistiques regroupées par le Ministère de l'Education nationale font état du nombre et de la gravité des actes violents. Menaces et comportements agressifs, même s'ils ne débouchent pas sur de la violence proprement dite, sont pris en compte. Pour 1998/99, par exemple, sur 240 000 incidents recensés dans les écoles secondaires, 2,6 % étaient classés graves et concernaient 4 % des élèves. Cependant, 40 % de ceux-ci avaient le sentiment d'être confrontés à la violence scolaire, ce qui suggère que le problème est plus important que ne le laisse supposer le simple examen des chiffres. Les raisons invoquées comprenaient un renouvellement trop fréquent du personnel, des relations professionnelles difficiles et un manque de mélange social entre élèves, mais aussi une formation inadaptée des enseignants, avec un accent portant trop massivement sur les connaissances.

Il a été remarqué à plusieurs reprises que les statistiques officielles présentent de graves lacunes : par exemple, aucune donnée n'a été recueillie auprès des écoles primaires.

En France, le milieu scolaire partage le sentiment que la campagne lancée en 1997 dans dix sites pilotes par M. Claude Allègre et poursuivie par M. Jack Lang a contribué à faire reculer la violence. Le programme concerne les ministères de l'Education, de l'Intérieur, de la Justice, de la Défense, de la Culture et de la communication, de la Jeunesse et des Sports. Il insiste sur la nécessité d'établir des partenariats au niveau local (entre écoles, police et autres organismes). Même si M. Allègre a employé le terme de « tolérance zéro », le programme favorise la prévention et vise à renforcer le soutien, à encourager l'innovation et à réinstaurer l'éducation civique dès la maternelle. Il ne faut pas oublier qu'il y a vingt ans, en France, la coopération entre école, police et services sociaux était quelque chose d'inconnu.

L'institution des ZEP (Zones d'éducation prioritaire) a fait beaucoup pour concentrer les ressources sur les zones défavorisées. Les ZEP regroupent environ 11 % de la population scolaire, et bénéficient de postes d'enseignants supplémentaires et de

personnel auxiliaire occupant des emplois-jeunes. Les emplois-jeunes ont vu le jour à l'initiative du gouvernement français dans le but de créer des emplois, principalement dans une perspective de réduction de l'exclusion sociale.

A la question de savoir si la violence et la désaffection touchent la même catégorie d'élèves, il n'a pas été apporté de preuves flagrantes. Une étude menée dans les Bouches du Rhône comparait le taux de désaffection et le niveau de violence sur trois ans, pour les trouver quasi exactement équivalents. Dans l'ensemble, les violents et les absents étaient les mêmes individus, et les établissements ayant réussi à réduire l'absentéisme ont également vu décroître la violence. La police corrobore le fait que les jeunes qui passent plus de temps dans les rues que dans la salle de classe sont responsables d'une grande partie des actes de délinquance. A l'opposé, une étude menée à Paris a montré que 30 % seulement d'entre eux comparaissaient devant la justice pour ce motif. Du côté britannique, il a été apporté certaines preuves d'une « relation significative entre la délinquance et l'absentéisme scolaire. »⁷

VIII – Les visages de l'école buissonnière

En France, même si en théorie les absences répétées ou prolongées doivent être signalées à la police locale, il est difficile d'obtenir des données nationales fiables sur la désaffection scolaire. Les deux principales causes d'absentéisme citées ont été les difficultés familiales et le désintérêt vis-à-vis de l'école ; le problème est particulièrement crucial dans les lycées techniques, souvent perçus par les élèves comme inférieurs aux lycées d'enseignement général. En fait, il s'agit davantage d'« école asphaltière » que d'école buissonnière, puisque ces jeunes finissent souvent dans la rue, où leur établissement a peu de chances de les récupérer. La nécessité et la volonté d'établir des partenariats interministériels s'imposent aujourd'hui : un projet commun aux ministères de l'Education et de la Justice est en cours d'élaboration dans le but de cerner le problème et d'y apporter des solutions.

L'absentéisme scolaire est encore un domaine où – en France comme en Grande-Bretagne – les statistiques ont été jugées inexploitable. Elles fournissent le nombre de jours d'absence mais aucune indication quant à ce que l'élève a manqué, combien de temps ni pourquoi. Des différences notoires entre zones urbaines et rurales

apparaissent. Certains élèves peuvent vouloir gagner de l'argent, ou y être obligés, et ne vont pas en classe pour cette raison. D'autres « sèchent » les cours parce qu'ils les jugent trop difficiles ou simplement ne les aiment pas. Les parents qui cautionnent ces comportements, usant parfois de certificats médicaux de complaisance, sont une minorité. En France, cela a toujours été puni par la loi, mais cette loi a été renforcée en 1994 avec l'introduction d'une amende ou de deux ans d'emprisonnement pour les parents ayant négligé de scolariser leurs enfants sans raison valable. Tandis que, pour la police, utilisé avec précaution et dans un contexte de partenariat, ce texte peut se révéler un moyen de pression efficace, d'autres soutiennent que prendre des sanctions légales à l'encontre des parents ne constitue pas la réponse au problème.

Bien que les établissements eux-mêmes soient parfois laxistes dans leur contrôle des absences, de l'avis général, le problème ne sera résolu que le jour où il sera décidé d'intéresser les familles à la vie de l'école. Cette notion est peut-être plus nouvelle en France qu'en Grande-Bretagne. L'idée évoquée est que la population scolaire en France n'est peut-être pas bien recensée. Cela ne veut pas dire que le recensement soit parfait en Grande-Bretagne, mais des organismes tels que les conseils d'orientation des élèves ont réussi à localiser des enfants jusque-là inconnus des écoles ou des LEA.

En France, le problème de l'absentéisme scolaire ne se limite pas aux secteurs les plus pauvres de la société : dans les familles aisées, la surveillance des enfants est souvent relâchée, et le boycott de l'école une expression de la rébellion contre les parents. Certains enfants, aussi, sont mentalement malades ou déprimés. Ils sont en général marginalisés par le système. En Grande-Bretagne, avons-nous appris, les enfants ayant développé une phobie de l'école (le plus souvent des filles) reçoivent très peu d'attention ou d'aide comparativement aux « durs. » Les subventions disponibles vont de préférence aux zones sensibles, car la prévention criminelle est considérée comme plus importante que l'aide à des enfants qui ne nuisent qu'à eux-mêmes.

Les enfants d'immigrés et des gens du voyage apparaissent comme particulièrement vulnérables – peut-être davantage en France, où est appliquée une politique des quotas. Paris offre aux plus de seize ans une année « sandwich » qui peut être prolongée jusqu'à deux, et qui aide de nombreux jeunes à s'affranchir de leurs difficultés. Cette facilité intéresse de nombreux immigrants arrivés depuis peu, qui y

trouvent une « plate-forme de mobilisation » les aidant à s'intégrer dans la société française. Apparemment, les choses seraient particulièrement difficiles pour les personnes originaires de Roumanie, à cause de la suspicion mutuelle qui existe entre elles et les autorités françaises ; l'obtention de fonds d'aide pour les petits Roumains relèverait du parcours d'obstacles bureaucratiques.

En Grande-Bretagne également les parents cautionnent parfois des absences injustifiées ; le gouvernement vient d'annoncer la mise en place d'amendes dissuasives visant à sanctionner cette pratique. En milieu rural, il arrive que les enfants préfèrent des travaux saisonniers rémunérés, telle la cueillette des jonquilles, à des cours qu'ils jugent ennuyeux.

Les Britanniques partageaient largement le sentiment que l'adoption du programme national avait réduit la marge de manœuvre des professeurs, la restriction de leurs choix pédagogiques touchant aussi le champ de leur imagination et diminuant d'autant l'attrait de leurs cours. Remarque intéressante, aucune récrimination ne s'est élevée côté français, le programme national étant depuis longtemps entré dans les mœurs.

Les mauvais traitements subis de la part de camarades sont une autre cause de désaffection scolaire. En Grande-Bretagne, plusieurs dispositifs existent pour lutter contre. Les conseillers scolaires travaillent avec les élèves violents et leurs victimes ; les élèves concernés peuvent suivre, dans une structure différente, un enseignement adapté ; des programmes de cours en alternance et des centres de soutien comportemental ont été mis en place. Mais ces programmes manquent souvent de moyens et de personnel. De plus, si un élève est envoyé suivre un apprentissage (par exemple en mécanique auto), il est considéré comme absent de l'école. La France se targue d'avoir obtenu des résultats auprès de jeunes de 15 ans avec des programmes de placement dans des entreprises – cette expérience leur aurait permis de ne pas perdre le contact avec l'école.

Soucieux de défendre la profession d'enseignant en Grande-Bretagne, l'un des participants s'est insurgé contre l'idée si communément répandue selon laquelle l'école et les enseignants seraient seuls responsables de l'assiduité scolaire des enfants. Cette idée est fausse !

IX – Insertion sociale : les défis

- Une approche au cas par cas

Le système britannique actuel a été critiqué pour son manque d'homogénéité : les établissements présentent des demandes de financement pour des projets tels que, par exemple, la création d'unités internes spécialisées. Plusieurs groupes d'intérêts sont concernés, et les sociétés privées voient parfois dans ces projets l'occasion de réaliser une opération rentable. Il manque à la Grande-Bretagne un programme national de lutte contre la désaffection et l'exclusion scolaire.

- L'école pour tous : mais quel niveau ?

Il a été suggéré que la Grande-Bretagne est déchirée par un conflit d'objectifs qui, bien que non officiellement reconnu, place l'école devant un dilemme : il lui faut à la fois relever le niveau des connaissances (tout en respectant le programme national) et être capable de s'adresser à tous les élèves. On peut objecter que, puisque seuls 0,14 % des enfants (chiffre officiel) font l'objet d'une exclusion définitive, leur présence dans l'école ne devrait pas affecter outre mesure les performances scolaires. Mais l'inscription des élèves perturbateurs suscite néanmoins la réticence des chefs d'établissements, qui en craignent les répercussions sur leurs résultats publiés : le classement officiel a introduit un esprit de compétition prononcé. Ce constat, qui a recueilli une large adhésion côté britannique, ne trouve pas d'écho en France.

- Examens et image de soi

Tous les enfants sont affectés par un échec à un examen, qui viendrait juste après un décès familial dans l'ordre des traumatismes. D'après l'un des participants, il est indispensable de mettre sur pied une culture d'où sont bannis reproche et honte. Tous les enfants exclus ou menacés d'exclusion ont en commun une mauvaise image de soi.

- Bureaucratie

De nombreuses critiques se sont élevées, particulièrement chez les Français, contre le manque de coordination entre écoles et organismes divers. A titre de preuves, plusieurs anecdotes effrayantes ont été rapportées, des histoires d'enfants passés d'un établissement à l'autre, d'un service social à l'autre, pour finalement se perdre dans le système. La confidentialité est importante, mais son respect ne doit pas aller à l'encontre de la communication.

- Temps et ressources.

Selon une affirmation de la part d'un participant britannique, chaque fois qu'un élève avait évité de justesse le renvoi ou la délinquance c'était parce qu'un adulte – en général un enseignant – s'était battu jusqu'au bout pour défendre son cas. Sans doute le seul remède fiable contre l'exclusion – du personnel stable et en nombre suffisant – est-il aussi le plus difficile à assurer. Rares sont, au Royaume-Uni, les établissements d'Etat pouvant se dire à l'abri de cette carence. En France, le renouvellement du personnel s'avère parfois très problématique également : comme nous l'avons dit plus haut, il touche jusqu'à 80 % des enseignants dans certains établissements d'Ile de France.

- Les inspections académiques

Le principe diffère énormément d'un pays à l'autre. Si personne, côté britannique, n'a semblé prêt à se précipiter pour défendre le système en vigueur en Grande-Bretagne, côté français certains participants ont dit le préférer au leur, qui s'attache quasi exclusivement à évaluer la performance du professeur hors contexte, sans tenir compte de l'établissement dans lequel il intervient.

- La presse

Nous devons à l'un des journalistes un plaidoyer enthousiaste en faveur du rôle de la presse dans la dénonciation des mauvaises pratiques ; cependant, de toute évidence, l'intérêt des médias est accueilli par les écoles et les professeurs avec méfiance, sinon avec une franche hostilité. Entre autres, la presse était considérée comme perpétuant la « culture du reproche », montrant du doigt enseignants, établissements et parfois même parents, et provoquant l'effet inverse de celui recherché. L'un des participants a

souligné l'influence pernicieuse sur les enfants du journalisme de masse, y compris de la publicité.

- Les parents

« Je ne peux rien tirer de lui », entend-on souvent dans la bouche de parents qui attendent de l'école qu'elle réussisse là où ils ont échoué. Lorsque l'école ne répond pas à ce vœu, et exclut l'enfant, nombreux sont les parents qui se retournent contre elle. Dans l'étude de la Children's Society déjà citée, sept parents sur dix tiennent l'école pour responsable de l'échec de leur enfant – par exemple, ils diront que l'école est la seule à trouver leur enfant asocial. Les parents ont du mal à renouer avec un établissement ayant exclu leur enfant. Ils ne font pas toujours la relation entre les problèmes au foyer et à l'école. Les établissements doivent aussi faire face à la pression des parents exigeant l'exclusion d'un élève ; force leur est de prendre en compte l'intérêt d'une majorité d'élèves dont l'éducation est troublée par une minorité.

En France, la méfiance réciproque qui existe depuis toujours entre l'école et les familles a conduit les professeurs à contester aux parents le droit d'évaluer leur pédagogie ; cela ne les empêche pas de porter des jugements de valeur sur la manière dont sont élevés les enfants. Du côté français, s'est dégagée une forte demande pour que le système change dans le sens d'une co-responsabilité avec les parents dans l'éducation des enfants.

- Les enseignants

Il est apparu que les jeunes Anglais avaient une meilleure opinion de leur école que les jeunes Français, parce que leurs professeurs y exerçaient une présence plus marquée que leurs homologues français⁸. Certains dirigeants de syndicats d'enseignants ont beau soutenir que le rôle du professeur est d'enseigner, l'idée qu'il ne se limite pas à cela est largement répandue : un enseignant n'obtient souvent de bons résultats qu'à la condition de passer du temps avec ses élèves en-dehors de la salle de classe. Un enseignant qui dirige un atelier établit une relation différente avec ses élèves. En France, cette idée est difficilement acceptée : lorsque le gouvernement a proposé d'étendre le rôle du professeur (sans augmenter le nombre d'heures), il a déclenché une série de grèves. D'un autre côté, les professeurs ne peuvent endosser

toutes les responsabilités. En Grande-Bretagne, le sentiment qu'on exige trop des écoles depuis qu'elles occupent un rôle central dans les communes et les quartiers est assez répandu. Tout le monde s'accorde à dire que le moral des enseignants est extrêmement important, et que ceux-ci ont besoin d'assistance au sein de l'établissement. Il faut des adultes disponibles, et les professeurs ne peuvent jouer à la fois le rôle d'enseignants, d'assistants sociaux et même de parents. De l'avis de certains participants, la solution idéale serait des « écoles multifonctionnelles » telles qu'il en a été créé au Brésil, et dont le personnel compte des travailleurs sociaux ou autres.

- La formation des enseignants

En France, elle obéit à des critères académiques élevés – les futurs professeurs sont recrutés sur la base de leurs résultats universitaires, puis formés à exercer leur métier. Ils effectuent des stages après avoir réussi le concours d'entrée, mais sont très peu sollicités par la suite pour suivre une formation continue. Cependant, un changement semble se dessiner à l'horizon : 50 % des professeurs approchant de la retraite, l'espoir que la prochaine génération puisse bénéficier d'une formation différente a été exprimé.

X – Insertion sociale : quelques exemples de réussite

- Les établissements et l'auto-évaluation

L'un des participants britanniques a fait remarquer qu'étant constamment évaluée de l'extérieur, l'école pouvait se sentir enfermée. Et que ce qu'il lui fallait, c'était une aide pour évaluer elle-même ses performances. En réponse à ce besoin, et avec cet objectif présent à l'esprit, *Checkpoints for schools*⁹ (Jalons pour une évaluation de l'école) propose aux établissements une prise de conscience et une aide à l'auto-évaluation des progrès réalisés dans la lutte contre le comportement asocial. Ce document se veut également une aide à la formation des enseignants. Une version pour les élèves est à l'étude, basée sur le principe du droit de ceux-ci à participer.

- Rompre le cycle de l'exclusion par le partenariat et le travail d'équipe

Plusieurs exemples d'écoles ayant réussi à établir des relations avec les parents « difficiles » et à les impliquer dans un partenariat ont été cités. Si des praticiens de la santé mentale ou des éducateurs peuvent être introduits dans les lieux où étudient les enfants, c'est-à-dire dans les écoles, alors un travail d'équipe devient possible. Les professeurs ne sont plus tenus de jouer le rôle de travailleurs sociaux ; d'ailleurs, ils apprennent eux-mêmes de ce genre de méthode. Ce nouveau concept du rôle de l'école a, paraît-il, produit de bons résultats.

En France, le plan Allègre (voir plus haut) a été suivi en février 1999 par la création des Réseaux d'Education Prioritaire (REP), dont le but était de rapprocher plusieurs établissements dans les zones sensibles (pas nécessairement des ZEP). Ceux-ci partagent ressources et expériences au sein du réseau et des « contrats de réussite » sont signés entre l'école, les parents, les autorités locales et autres organismes concernés par la politique locale. Bien évidemment, ce dispositif est axé en priorité sur la réussite scolaire et la lutte contre l'échec scolaire. La lutte contre toutes les formes de violence n'en est qu'un élément. Il existe également les Contrats Educatifs Locaux qui proposent des activités artistiques et sportives aux élèves défavorisés, en dehors des heures de cours. Quatre ministères (Education nationale, Jeunesse et Sports, Culture, Ville) sont concernés par cette initiative. L'éducation étant beaucoup plus centralisée en France qu'en Grande-Bretagne, même s'il reconnaît le besoin de coopération au niveau local, le ministre de l'Education conserve le pouvoir de déplacer enseignants et élèves de façon à assurer une meilleure mixité sociale ou une répartition des ressources plus adéquate. Enfin, en France les autorités scolaires sont très impliquées dans la mise en place de Contrats locaux de sécurité (CLS) dont l'objectif principal est de prévenir et guérir la violence au sens large dans la cité : un exemple de plus de partenariat interministériel (Intérieur, Justice, Education nationale, Défense, Emploi, Santé) avec les collectivités locales et les organismes sociaux.

- Les jeunes

Plus encore peut-être que les parents et les professeurs, les jeunes s'attirent des reproches. Pourtant, ils sont nombreux à faire l'effort de fréquenter l'école malgré un milieu familial peu encourageant si ce n'est hostile. Vaut-il mieux accueillir un enfant qui arrive en retard à l'école en lui demandant « Pourquoi es-tu en retard ? » ou « Tout

va bien ? » Il a été suggéré d'inclure les enfants dans les décisions les concernant. En Grande-Bretagne, les commissions de discipline se tiennent souvent en l'absence de l'intéressé. En cas d'appel pour une décision de renvoi, le jeune concerné se voit souvent refuser l'accès aux délibérations. Les enfants font parfois preuve d'intelligence, de force de caractère et d'énergie dans leurs efforts pour éviter l'école. Au lieu de permettre que le système les prive de leurs droits au cursus, il devrait être possible d'adapter ce cursus de façon à utiliser leurs capacités.

- Les solutions internes

Les Pastoral Support Plans (Programmes de soutien en milieu rural) sont très prisés par le Ministère de l'Education britannique : les établissements suivant leurs recommandations dans l'encadrement des élèves menacés d'exclusion ont constaté des améliorations sensibles. Les premières unités de soutien pédagogique sur site, mises en place en 1996, ont effectivement diminué le nombre de renvois définitifs. D'autres unités ont été subventionnées par l'initiative Excellence in Cities (Villes : objectif excellence) ; elles sont aujourd'hui un millier, et comptent environ dix élèves chacune. Elles apportent des compléments pédagogiques et des programmes de soutien (sur un maximum de deux trimestres) adaptés au cas par cas aux élèves à risque, et auraient abouti à limiter l'exclusion. Elles permettent aux élèves d'obtenir un suivi individuel et une appréciation de leurs progrès. Une fois leur confiance en eux restaurée, ceux-ci peuvent réintégrer leur classe sans en mettre l'équilibre en péril. Les participants français sont tombés d'accord pour dire que les services internes sont en général préférables aux solutions de placement externe, telles celles proposées par les Pupil Referral Units (PRU) par exemple.

- Les nouvelles solutions externes

La LEA de Birmingham a été citée comme une pionnière en matière de création de centres de soutien pédagogique attachés aux établissements secondaires. Les élèves menacés de renvoi passent quelques semaines dans l'un de ces centres avant de retourner dans leur classe. Pour les élèves exclus ou n'ayant pas fréquenté de PRU, Birmingham a créé un programme alternatif de « collège virtuel ». Les élèves reçoivent un ordinateur portable et bénéficient de leçons particulières ; ce dispositif

aurait donné de bons résultats sur leur niveau scolaire. Parmi d'autres exemples, citons une initiative indépendante créée par un groupement de dix écoles catholiques avec l'aide de bénévoles. Les élèves ont de dix à quatorze ans. Ils y suivent pendant quatre semaines un cours de gestion du comportement, et 87 % d'entre eux réintègrent ensuite leur école.

Côté britannique, quasi tout le monde s'est accordé à dire que, si ces initiatives sont les bienvenues, elles restent isolées ; un système encore relativement décentralisé ne peut mener qu'au morcellement et à l'incohérence. Une bonne solution locale s'applique rarement à l'ensemble du pays.

En France, le contrôle de l'éducation est plus centralisé : le problème est d'arriver à faire accepter et appliquer les initiatives à l'échelle locale. Les classes-relais s'adressent à des jeunes présentant de graves problèmes de comportement. Elles les isolent temporairement du système scolaire et leur offrent un enseignement et un soutien individualisés dans le but de les rendre ensuite à leur scolarité générale ou à leur formation en alternance.

XI – Conclusions

1) Les statistiques officielles actuellement recueillies de part et d'autre de la Manche ne sont jugées ni fiables ni exploitables. Il existe un réel besoin pour une collecte plus exhaustive des données de la part des organismes officiels et des chercheurs indépendants.

2) L'exclusion, qui apparaît parfois comme la seule solution capable de préserver la paix dans les établissements scolaires, devrait toujours s'accompagner de mesures efficaces pour réintégrer les élèves concernés dans la scolarité normale. Si le but de la politique scolaire est de permettre à tous les élèves de réussir, l'exclusion seule ne constitue jamais une réponse. Ce problème a beau être plus crucial en Grande-Bretagne, les élèves français arrivent néanmoins à passer entre les mailles du filet s'ils ne font pas l'objet d'un suivi après leur transfert d'une école à l'autre.

3) Des problèmes différents appellent des solutions différentes. Ce qui fonctionne pour un élève ne fonctionne pas forcément pour un autre. En particulier les causes de

la désaffection scolaire, qui précède souvent la violence à l'école, devraient faire l'objet d'une recherche plus approfondie.

4) De part et d'autre de la Manche, les partenariats sont incontournables pour qui veut aborder les problèmes soulevés. Les écoles, la justice, la police, les familles, les travailleurs sociaux et les bénévoles doivent travailler en synergie.

5) L'amélioration de la formation des enseignants s'impose. Elle devra s'attacher non seulement à préserver l'aspect des connaissances universitaires mais aussi à mieux préparer les professeurs face aux élèves difficiles. Ce problème est particulièrement criant en France.

6) La politique publique a besoin d'être réévaluée, en particulier en Grande-Bretagne où la tendance à l'excellence et aux hautes performances – dont la meilleure preuve est le classement des établissements – est souvent incompatible avec les objectifs exigeant une plus grande insertion sociale.

Le président français du colloque a émaillé sa conclusion de deux citations :

1) Les différences entre les deux pays peuvent aboutir à mettre l'accent en priorité sur tel ou tel point, mais il faut, dans tous les cas, faire preuve de volontarisme décidé.

« Il faut être enthousiaste de son métier pour y exceller. »

Diderot

2) L'attente de la société, la pression des familles, ... constituent de fortes incitations au changement nécessaire. Mais nous devons aider et conforter les acteurs de l'école car :

« *The door towards change always opens from the inside**. »

Carl Rogers

*La porte qui mène au changement s'ouvre toujours de l'intérieur.

Ruth KITCHING

¹ Les participants britanniques, dans leur grande majorité, exerçaient leur activité en Angleterre et la discussion, ainsi que les conclusions, ont porté sur la situation en Angleterre.

² Catherine Blaya, "*Violence in schools : a comparative study*"

³ *Truancy and School Exclusion* (Désaffection et exclusion scolaires), rapport de la Social Exclusion Unit, mai 1998

⁴ Hayden, C. et Dunne, S., *Outside Looking In : Children and Families' Experience of School Exclusion* (Regards extérieurs : L'expérience des enfants et des familles en matière d'exclusion scolaire.) The Children's Society, London, March 2001

⁵ Hayden et Dunne, *ibid* et Smith, R., 1998, *No Lessons Learnt : A Survey of School Exclusions* (Des Leçons perdues : étude de l'exclusion scolaire), London, DFEE, 1998

⁶ Hayden et Dunne, *ibid*.

⁷ Parsons, Hayden et al : *Research into the Outcomes, in Secondary Education, for Children Excluded from Primary School* (Recherches sur les conséquences d'une exclusion en primaire sur les études secondaires), Etude de suivi commanditée par le Ministère de l'Education, 2000

⁸ Etude comparative par Catherine Blaya

⁹ *Towards a Non-violent Society : Checkpoints for Schools* (Vers une Société non-violente : jalons pour une évaluation de l'école), George Varnava / Forum on Children and Violence, 2000.

LISTE DES PARTICIPANTS FRANCAIS

Coprésident :

Jacky SIMON

Inspecteur général de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche
Médiateur de l'Education nationale

Rémi BARROUX

Journaliste, Le Monde de l'Education

Sid Ali BENHAFESSA

Contrôleur général, Inspection générale de la Police nationale
Membre du Comité national de lutte contre la violence à l'école

Catherine BLAYA-DEBARBIEUX

Coordinatrice de l'Observatoire européen de la violence scolaire

Sylvie BLUMENKRANTZ

Attachée de direction de la Section française du Conseil franco-britannique

Michèle BOUYGUE

Attachée de coopération pour le français près l'Ambassade de France à Londres

Eric DEBARBIEUX

Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Bordeaux II

Nicole DUFRENOY

Coordinatrice académique de la mission générale insertion au Rectorat de Paris
Responsable du dispositif classe Relais à Paris

Christian GONGORA

Procureur de la République près le Tribunal de Grande Instance de Laon

Bernadette GROISON

Secrétaire nationale, SNUIPP

Sonia HENRICH

Inspectrice générale de l'Education nationale
Présidente du Comité national de lutte contre la violence à l'école

Jean-Marie LE BRETON

Secrétaire général de la Section française du Conseil franco-britannique

Xavier NORTH

Conseiller culturel près l'Ambassade de France à Londres
Directeur de l'Institut français du Royaume-Uni

Michel RICHARD

Principal du Collège Maryse Bastié de Vélizy

Françoise SCULFORT

Proviseur adjoint, Lycée Chrétien de Troyes à Troyes

Bruno SIOUR

Conseiller technique, Syndicat des Enseignants-UNSA

Daniel VIDAL

Principal du collège Pablo Néruda à Bègles

Jacques VIOT

Président de la Section française du Conseil franco-britannique

LISTE DES PARTICIPANTS BRITANNIQUES

Coprésidente :

The Rt Hon Gillian Shephard MP

Former Secretary of State for Education and Employment

William Atkinson

Headmaster, Phoenix School

Mike Baker

Education Correspondent, BBC

Giles Barrow

Consultant, Cracking Behaviour

Kirsten Bechhofer

SNAP (School Non Attendance Project) Manager, Save the Children

Sheila Dainton

Education Policy Advisor

Association of Teachers and Lecturers

Chief Superintendant Guy Gardiner

Kent Police

Joe Hallgarten

Researcher, IPPR

Ashley Haworth-Roberts

Higher Executive Officer

School Inclusion Division, DFEE

Dr Carol Hayden

University of Portsmouth

Moyra Healy

Head of The Zacchaeus Centre

Kay Kinder

Principal Research Officer, National Foundation for Education Research

Reva Klein

Times Educational Supplement

Fred Jarvis

Former General Secretary, NUT

Ann Kenrick

Secretary-General, Franco-British Council

Ruth Kitching

Assistant, Franco-British Council

Catherine Lloyd
Head of Student Support, The Hatters Lane School

Barbara Merrick
Headteacher, Middlecott School, Kirton

Carl Parsons
Christ Church University College

Sir Peter Petrie
Chairman, Franco-British Council

Mike Raleigh
Head of the Secondary Education Division, OFSTED

The Rt Hon Gillian Shephard MP
Former Secretary of State for Education

Caroline St John Brooks
Former Editor, TES

Ailsa Swarbrick
Children and Young People's Unit, DFEE

Gill Taylor
Strategic Manager, Social Inclusion
Birmingham City Council

Helen Thompson
Contracts Development Manager, Rathbone Community Initiative

George Varnava
Vice President, College of Teachers; Council Member, Forum on Children & Violence

Le Conseil franco-britannique est né, au moment de l'adhésion du Royaume-Uni à la Communauté européenne, d'une initiative commune du Président Georges Pompidou et du Premier ministre Edward Heath.

Son objet est de contribuer à une meilleure compréhension entre les deux pays par le moyen de rencontres de personnalités ou de spécialistes, notamment dans les domaines de la culture, de la science, de l'art, de la politique et des entreprises.

CONSEIL FRANCO-BRITANNIQUE

Section française

66, rue de Bellechasse, 75007 Paris

Téléphone : 01 42 75 79 83 - Télécopie : 01 42 75 79 87

Mél. : conseilfrancobritannique@wanadoo.fr