

VIOLENCES SCOLAIRES : QUELQUES REPERES HISTORIQUES ET QUELQUES PISTES

Bernard-André Gaillot, 2016 actualisé 2025

Il y a fort longtemps, en avril 2001, s'était tenu à Marseille un colloque de trois jours intitulé « *Enseigner les arts plastiques en contexte difficile* » sous l'égide de la mission à la formation continue du second degré (MAFPEN-IUFM) de l'académie d'Aix-Marseille, ayant pour ambition de renforcer la compétence des enseignants d'arts plastiques en matière d'accueil des publics difficiles en mutualisant, sous le pilotage d'universitaires et de spécialistes de terrain, l'expérience construite peu à peu dans les classes par les enseignants les plus chevronnés, mais aussi les remarques, les interrogations, les exaspérations, pour tenter d'y faire face collectivement. Cette réflexion (dont j'étais à l'origine et dont les actes sont toujours accessibles sur mon site web <https://www.gaillotdidartsplast.com>) avait été entreprise en réponse à la dégradation devenue évidente du climat scolaire, si longtemps minimisée par le pouvoir politique alors que les premières alertes étaient déjà anciennes.

Bien que la difficulté d'enseigner et l'indiscipline des élèves ne soient pas choses nouvelles, on peut dire que le sentiment d'une dégradation rapide a été ressenti par les enseignants dès la fin des années 1970. Auparavant¹, il s'agissait principalement de la violence des adolescents entre eux, parfois du chahut en classe quand un enseignant manquait d'autorité, chacun a pu connaître cela, mais le règlement autoritaire des temps anciens maintenait la discipline.

Dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, alors que le cadre s'était assoupli dans un souci de mieux prendre en compte le bien-être de l'élève comme le préconisait la réflexion pédagogique de l'époque, deux facteurs nouveaux vinrent s'ajouter et porter atteinte à l'aura de l'Ecole française : d'une part, l'augmentation du chômage qui faisait douter que bien travailler à l'école assurait l'accès à un bon métier bien rémunéré ; d'autre part l'arrivée massive de populations étrangères au titre du « regroupement familial » plaçant ainsi certains nouveaux élèves face à un conflit radical de civilisation tant l'écart était grand entre l'enseignement scolaire républicain et les coutumes familiales suivies à la maison. On mit aussi en accusation le laxisme hérité de mai 1968 ainsi que l'instauration du collège unique en 1975 qui ne permettait plus une avancée différenciée des élèves. Et, selon Eric Debarbieux², lorsque l'élève se sent dépassé, mal à sa place, ne s'offrent à lui que trois options : « fuir, se soumettre, agresser »...

¹ Citons par exemple la thèse de Jacques Testanière, *Désordre et chahut dans l'enseignement du second degré en France*, université de Paris, EPHE, 1967, suivie de nombreuses autres contributions sur ce sujet.

² E. Debarbieux, *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans les classes difficiles*, Paris, ESF, 1990, p. 89.

1. QUELQUES DATES

Face à cette situation, force est de constater que peu d'études³ ont été entreprises à cette époque pour analyser et éradiquer ce qui n'était pas encore nommé « violence en milieu scolaire », l'essentiel des efforts portant alors vers la différenciation pédagogique et l'aide aux élèves en difficulté.

Pourtant, un rapport au ministre Alain Savary, daté du début des années **1980** et s'appuyant sur les chiffres de l'Inspection Générale à la vie scolaire de l'époque⁴, établissait que 80% des collèges connaissaient déjà des déprédations souvent graves, que le racket sévissait déjà dans plus de la moitié des établissements, tandis que les violences verbales atteignaient plus de 70% dans les LEP.

Une succession de dates suffit à rappeler ce refus de voir l'augmentation de la dégradation du contexte pédagogique dans les établissements, dégradation qui ne pouvait qu'insupporter le pouvoir politique, de droite comme de gauche, puisqu'il signifiait l'échec de notre « modèle républicain » où la scolarisation était censée à coup sûr servir l'idéal de ces trois mots : liberté, égalité, fraternité. Citons toutefois :

- **1984**, *Collèges, faire face à la violence*, de C. Colombier, G. Mancel et M. Perdriault ;
- **1988**, *La violence à l'école*, de Bernard Defrance.
- Il fallut attendre **1990**, pour que Debarbieux, dans son livre intitulé *La violence dans la classe* déjà cité, réussisse à rompre ce qui était encore « le tabou du silence » et mettre à jour une violence encore peu relatée, en particulier celle qui sévit dans la salle de classe. Il la décrit, l'analyse et propose des stratégies préventives.

Si la violence est « un élément constitutif de la relation maître-élève »⁵, il apparaît immédiatement combien il est difficile de la caractériser. Pour ce chercheur, on est fondé à nommer violence « tout phénomène ressenti comme tel », ce qui veut dire qu'elle n'est pas forcément agression volontairement dirigée.⁶

Il y a la violence perçue par l'enseignant et celle ressentie par l'élève. Encore faut-il aussi distinguer la violence extérieure, visible, explicite, de violences implicites comme diverses sortes de pressions morales en relation avec un climat général.

Pour Debarbieux, il reste encore trace dans les représentations des éducateurs de la pensée platonicienne présentant l'enfant comme un être sauvage à domestiquer. Qu'il s'agisse de Comenius ou des penseurs socialistes du XIX^{ème} siècle, l'enfant se caractérise par son incomplétude ; il faudra attendre Célestin Freinet pour déplacer la centration du savoir vers l'élève considéré comme être à part entière, mais qu'en est-il réellement dans les faits ?

Que faire lorsque la violence est là ? Pour cause d'obligation scolaire, ne resterait-il aux uns et aux autres que l'agression ? Parmi les questions qui se posent alors, l'une des premières est de savoir s'il convient de réagir ou d'ignorer. La réponse habituelle est qu'il faut intervenir car toute absence de réaction serait interprétée comme une faiblesse. Toutefois,

³ Citons deux études de Georges Tallon pour le MEN : *La violence dans les collèges*, en 1979 (premier rapport portant sur 41 collèges dits "difficiles") puis *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel*, en 1980.

⁴ Jean-Michel Léon, *Violence de déviance chez les jeunes : problèmes de l'école, problèmes de la cité*, rapport au MEN.

⁵ Selon une recherche de Bernard Douet datant de 1987 citée par l'auteur en p.12, 44% des enseignants disaient avoir déjà exercé une réprimande physique bien que les châtiments corporels soient interdits dans l'école laïque depuis... 1887 !

⁶ *Op. cit.*, p. 11 à 18.

il faut se garder de céder à toute provocation qui pourrait conduire à l'escalade. Reste alors à savoir s'il faut agir sur l'instant dans la classe, ce qui ne peut s'effectuer sans violence, ou préférer déplacer le conflit dans l'espace et dans le temps, généralement en ayant recours à la médiation d'un intervenant extérieur. Outre l'étude approfondie de chacune de ces occurrences, le chercheur mettait en valeur les deux nécessités absolues que sont l'établissement d'une bonne communication et l'appropriation par l'élève du champ scolaire : communiquer avant d'apprendre, donner la parole et écouter puis construire ensemble les lois de la communauté (la règle en salle d'arts plastiques, par exemple) et s'y tenir.⁷

- Reconnaissons que les institutions politiques furent sensibles aux premiers échos médiatiques, aussi un programme d'étude fut-il élaboré en **1994** afin d'appréhender l'ampleur du phénomène. Les observations furent réunies en 1997 par B. Charlot et J.- C. Emin dans *Violences à l'école. Etat des savoirs*.
- En **1999**, le psychologue Alain Guillotte publie *Violence et éducation*⁸, prenant acte, lui aussi, de l'aggravation de la violence, faite plus souvent d'« incivilités » que d'actes gravissimes mais qui génèrent un fort climat d'insécurité tout à fait dommageable et destructeur.

Il propose de différencier la « violence » qui est une abstraction à la fois subjective et globalisante des actes en eux-mêmes qu'il nomme « agressions ». Sur un plan très général, la violence tire son origine de facteurs externes associés à un terrain vulnérable, elle se manifeste en réponse à un fait déclencheur. L'acte violent est un message plus ou moins crypté de son auteur qui révèle aussi son mal-être. Pour l'auteur, « il paraît évident que c'est dans un *souci éducatif* que nous intervenons le plus souvent à l'encontre des incivilités de nos élèves. Notre objectif est de les *éduquer à la civilité*, en espérant que le transfert s'opérera au niveau de la citoyenneté ».

Ces premières recherches restèrent confidentielles puis furent soigneusement mises de côté tandis que le mot « violence » fut rapidement remplacé, dans le bien-parler des médias qui abordaient le sujet, par « incivilités », cependant...

- Cependant, nous devons à Debarbieux et son épouse la création à Bordeaux⁹ de *l'Observatoire européen de la violence scolaire* et l'organisation à Paris (UNESCO) du premier colloque mondial « *Violences à l'école et politiques publiques* » en mars **2001**.

Le ministre Jack Lang marque son intérêt et y prononce un discours d'ouverture¹⁰ documenté puis crée dans la foulée le *Comité national de lutte contre la violence à l'école*, y intervenant à sa première journée de travail en mai 2001 et y annonçant d'ores et déjà un ensemble d'actions destinées à « connaître et réagir afin de prévenir » dont la mise à disposition d'un « nouveau logiciel de recensement des faits ».

- Il indique également s'appuyer sur le rapport d'un groupe de travail animé par l'inspecteur général Jean-Pierre Obin : « *Recommandations pour un établissement scolaire mobilisé contre la violence* » (**2001**), formulées dans trois directions, 1) l'enseignement et la pédagogie, 2) la vie scolaire, 3) le pilotage de l'établissement.

⁷ Debarbieux publia de nombreuses autres études entre 1992 et 2001 sur ce sujet, se reporter en bibliographie.

⁸ Alain Guillotte, *Violence et éducation*, Paris, PUF, 1999.

⁹ Dont le premier ouvrage sera (sous la dir. de) E. Debarbieux et C. Blaya, *La violence en milieu scolaire - 3 - Dix approches en Europe*, Paris, ESF, 2001.

¹⁰ Se reporter à l'adresse : <https://gaillotdidartspplast.com/wp-content/uploads/2023/07/Z-DIF-dafip.pdf>, p.104.

Le changement politique survenu en 2002 mit fin au suivi du ministre Lang tandis que la situation scolaire restait inchangée et alors que la situation géopolitique mondiale s'enflammait à la suite des attentats terroristes du 11 septembre 2001 aux USA. Désormais, un paramètre déjà présent dans la vie civile mais aussi dans l'école (l'affaire des foulards de Creil datait de 1989, accompagnée de multiples exigences communautaires¹¹) venait sur le devant de la scène médiatique, saturait les réseaux sociaux en pleine expansion, poussait aux violences urbaines et, pour ce qui nous concerne ici, perturbant certains élèves jusqu'à les pousser à réfuter l'école de la République : *l'islam politique*. Parurent alors trois études particulièrement inquiétantes :

- En **2002**, un collectif dirigé par Georges Bensoussan (sous le pseudonyme de Brenner) publie « *Les territoires perdus de la République* », donnant la parole aux enseignants (anonymés), alerte à propos de la recrudescence des faits d'antisémitisme, de racisme et de sexisme.¹²
- En **2002** mais après un premier ouvrage sur l'islamisme aux USA dès 1997, Alexandre del Valle publie « *Le Totalitarisme islamique à l'assaut des démocraties* ¹³ » où il décrit ce projet théocratique de lutte de religions contre les "mécéants".
- En **2004**, paraît un second rapport de l'inspecteur général Obin, « *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires* » commandé par Luc Ferry mais adressé à son successeur François Fillon. L'auteur révèle dans ses conclusions (p.31-34) « des évolutions inquiétantes », prône « la mixité sociale », insiste pour que la formation des professeurs à l'enseignement de la laïcité ne soit pas abstraite mais aborde concrètement la pression islamique qui conduit « aux contestations de l'enseignement », terminant sur la nécessité de « piloter plus fermement » les établissements en fustigeant la rétention d'information (connue ensuite comme le fameux « pas de vague »).
- En **2006**, Alain Seksig, inspecteur général instigateur en 2002 du « comité national de réflexion et de propositions sur la laïcité à l'école » et Paul-François Paoli, publient « *l'École face à l'obscurantisme religieux* » où vingt personnalités commentent le rapport Obin, explicites exemples de terrain à l'appui.¹⁴

On sait donc que tout avait été repéré depuis 1984 (il y a quarante ans !), d'abord sur la violence, ensuite dès 2002 sur les dérives communautaires qui affectaient l'école mais, une fois encore, ces études alarmistes ont été soigneusement ignorées par les gouvernements qui se sont succédés jusqu'en 2020. Face à la persistance du déni, de nombreux ouvrages avaient pourtant tenté d'alerter les esprits, notamment :

- En **2017**, Bensoussan dresse un nouvel état des lieux dans *Une France soumise*.¹⁵
- En **2019**, Del Valle décrit finement la stratégie de conquête des Frères musulmans.¹⁶

¹¹ En 1987, Gilles Kepel avait déjà publié *Les banlieues et l'islam. Naissance d'une religion en France*, Paris, Seuil.

¹² G. Bensoussan (dir.) : *Les Territoires perdus de la République - antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Editions Mille et une nuits, 2002.

¹³ A. del Valle, *Le Totalitarisme islamique à l'assaut des démocraties*, Genève, Editions des Syrtes, 2002.

¹⁴ A. Seksig et P.-F. Paoli, *l'École face à l'obscurantisme religieux*, Paris, Max Milo Edition, 2006.

¹⁵ G. Bensoussan, *Une France soumise*, Paris, Albin Michel, 2017.

¹⁶ A. del Valle et E. Razavi, *Le Projet : la stratégie de conquête des Frères musulmans*, Paris, L'Artilleur, 2019.

- En 2020, Obin, consterné, lance un nouveau cri d'alarme en publiant *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*, en espérant pouvoir enfin « briser le silence qui règne sur la montée de l'islamisme, sur les ravages parmi les jeunes et sur les dégâts qu'il provoque dans notre école publique »¹⁷.

Certes, un séminaire suivi d'actes avait été organisé en novembre 2002 sur « *L'enseignement du fait religieux* » par la Direction de l'enseignement scolaire (ministre Xavier Darcos), prolongé par deux colloques importants (nous y reviendrons) ayant donné lieu à deux riches publications largement diffusées dans le milieu éducatif.

Certes également, une loi¹⁸ limitant les signes religieux fut promulguée en 2004 suivies de multiples circulaires, puis une autre sur la laïcité contre le prosélytisme en 2019, certes le ministère de l'Éducation nationale a produit quelques outils dont le « *formulaire atteinte à la laïcité* » destiné à faire remonter les atteintes à la loi en milieu scolaire¹⁹ mais sur le terrain la situation ne va guère changer : les professeurs seront inégalement soutenus par leur administration, ni pour insultes ni pour violences physiques, les chefs d'établissement seront eux-mêmes attaqués par les familles ; les atteintes à la laïcité et les contestations des enseignements seront effectivement signalées mais sans aucun effet sur la vie scolaire jusqu'à ce que le terrorisme islamique en arrive à l'assassinat de professeurs. De nombreuses enquêtes journalistiques seront menées et souvent méprisées, de nombreux autres livres seront publiés...

L'avenir dira comment le pouvoir politique de demain réparera les lâchetés et compromissions passées, l'aveuglement et le déni de l'Éducation nationale durant trente années, comment il entendra restaurer le respect de la loi, la sécurité qu'il doit aux citoyens et en premier lieu à nos élèves. Abordons maintenant le deuxième volet, celui des enseignements tirés ; suivront ensuite quelques pistes de remédiation envisageables en AP.

¹⁷ J.-P. Obin, *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*, Paris, Hermann, 2020. Ainsi que : <https://www.jpobin.fr>

¹⁸ Un ensemble de lois prolongent désormais l'article 10 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi* » :

Article 1er de la Constitution du 4 octobre 1958

« *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales* ».

Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée portant droits et obligations des fonctionnaires (Article 25, Le fonctionnaire exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité.)

Loi n°2004-228 du 15 mars 2004

Loi encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance qui insère dans le Code de l'éducation un article L 141-5-2 renforçant la protection des élèves contre le prosélytisme.

¹⁹ Sur le site du ministère : <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>
<https://eduscol.education.fr/cid129894/le-formulaire-atteinte-a-la-laicite.html>
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/12/5/Enseignement_du_fait_religieux_Seminaire_2002_1111125.pdf, vérifié 2020.

2. QUELQUES ENSEIGNEMENTS

Les causes de violence (chahut, simples incivilités, agressions plus graves) peuvent être liées au dysfonctionnement de la relation pédagogique comme aux maladroites didactiques, elles peuvent aussi être extérieures à l'école. Selon Nada Chaar de l'université Paris 8, « deux enjeux semblent dominer la doxa sur la violence. Le premier est d'ordre *civilisationnel* : les élèves violents seraient le produit de situations sociales anormales (ils sont « mal élevés ») attribués à des facteurs divers rassemblés autour de la démission parentale, de l'incompétence culturelle, sociale et scolaire des familles et de l'immersion dans des univers sociaux eux-mêmes qualifiés de violents, de délinquants ou de criminels. Le second enjeu est d'ordre *politique*. Il renvoie à l'incapacité proclamée d'une partie des élèves (et des milieux sociaux auxquels ils appartiennent) à endosser l'identité républicaine de l'école et à s'y former comme des futurs citoyens. Par la dimension acculturatrice de l'école, ce second enjeu s'imbrique fortement au premier²⁰ ».

Pour ce qui est du fonctionnement de la classe, suivant le panorama brossé par Guillotte en 1999, on peut lire certaines recommandations affirmant que la prévention passerait par l'isolement des élèves difficiles, la nomination aux postes sensibles des enseignants les plus compétents et la sanction de tout fait grave, mais cela n'exempte pas d'une réflexion sur les déterminants de la violence.

Sur un plan très général, la violence tire son origine de facteurs externes associés à un terrain vulnérable, elle se manifeste en réponse à un fait déclencheur. L'acte violent est un message plus ou moins crypté de son auteur qui révèle aussi son mal-être.

La violence est aussi une vengeance de l'un contre un autre qui ne le protège pas suffisamment de la détresse. Ainsi en est-il en classe lorsque les élèves voient que leur professeur ne semble pas apte à les guider et à instaurer un climat de sérénité. Le risque en cette affaire, comme le souligne cet auteur²¹, est de conduire à deux monologues de sourds : chacun fait violence, professeur et élève, pour supprimer ce qu'il juge être la violence adverse. Dans tous les cas, c'est l'image de soi vis-à-vis des autres qui est en balance.

Les repères, qu'ils soient ceux du clan ou ceux de l'institution appellent en réponse respect, transgression ou sanction. L'élève qui n'osera pas braver les interdits scolaires sera exclu de la bande ; symétriquement, celui qui franchira les limites du règlement intérieur sera sanctionné par l'administration. L'ennui est que souvent « le règlement, qui est censé servir de cadre, s'avère peu fiable ». Dès lors que les limites sont franchies sans qu'il se produise d'incident grave, « il se crée des habitudes qui deviennent des attitudes, [prof et élèves] se créent un nouveau cadre de référence qui n'a que très grossièrement à voir avec la référence réglementaire ».²²

Face à ces constats, quelles options proposent les chercheurs ? Selon Guillotte encore, les choix s'opèrent entre deux logiques de pilotage, l'option *légaliste* et l'option *accompagnatrice*. La voie légaliste peut être radicalement *directive*, elle propose, ordonne, juge en référence à la loi : « vous devez », « il est interdit de ». Elle peut aussi s'exercer sur le mode de l'*encouragement* en prescrivant et valorisant des manières de se comporter : « selon moi, tu gagnerais à ». La voie accompagnatrice a pour visée la prise d'autonomie de l'élève tant face au travail scolaire que dans l'acquisition d'un comportement citoyen. On peut

²⁰N. Chaar, *Chroniques scolaires (1), L'école et la violence*, date de publication 27 avril 2016, en ligne : https://www.nonfiction.fr/article-8301-chroniques-scolaires_1_lecole_et_la_violence.htm vérifié 2020.

²¹ Guillotte, 1999, *op. cit.*, p. 47 à 58.

²² *Ibid.*, p. 155.

adopter une attitude de *soutien* en se mettant à disposition de l'élève pour l'aider à surmonter ses difficultés ou bien se mettre totalement en *retrait* en laissant l'élève qui en est capable cheminer et expérimenter seul.

Naturellement, ces deux options engendrent deux contextes radicalement différents. Dans le premier contexte (nommé « défectologique »), la violence est une anormalité et doit être soignée ; dans le second contexte (nommé « développementaliste »), il s'agit de créer les conditions d'écoute censées éviter l'apparition d'un maximum de conduites violentes.²³

L'étude rappelle que si « la sécurité est une valeur, avec tout ce que cela comporte d'aspects mythiques », il ne faudrait pas que les aspects sécuritaires prennent le pas sur les facteurs humains. Derrière la violence, les jeunes attendent des enseignants qu'ils les *entendent* quand ils ont des difficultés et qu'ils les fassent *réussir*.

Sur ce double point, le cours d'arts plastiques (AP), notamment lors des échanges individualisés durant la pratique, peut permettre, malgré le nombre d'élèves à prendre en charge, une rencontre qui contribuera par l'installation d'une confiance réciproque à la reconstruction de l'estime de soi. Dans le même fil, les professeurs stagiaires découvrent chaque année positivement le rôle important qu'ils ont à jouer au sein des conseils de classe en vue de l'orientation et donc, plus largement encore, l'importance stratégique des AP dans le dispositif éducatif global.

Si l'on se réfère au livre de Debarbieux et Blaya (2001) comparant dix approches en Europe, il donne d'abord un point de vue français et montre la mobilisation de la communauté scientifique. Il souligne également à l'international ce qui frappe en premier lieu : d'une part le *déni*, le refus initial de nombreuses institutions locales de reconnaître un phénomène dont la fréquence était pourtant soulignée depuis longtemps par les témoignages issus du terrain ; d'autre part les désaccords quant à la terminologie à utiliser. Le mot « violence » est souvent absent des écrits, remplacé par d'autres mots ou expressions comme « comportement antisocial » (*antisocial behaviour*) ou bien « harcèlement entre pairs » (*school bullying*), la volonté des diverses études étant plutôt d'orienter positivement les recherches vers la promotion de la sécurité à l'école.

Effectivement : peut-on, derrière un même mot, regrouper à la fois les agressions graves, le racket, le vandalisme et ce que l'on nomme généralement « incivilité », comme les bousculades ou les paroles déplacées ? « L'incivilité ne doit pas servir à minimiser la violence et la délinquance, cependant, elle ne doit pas non plus servir à la surestimer en la généralisant (...). L'usage excessif de la notion d'incivilité risque d'entraîner une surqualification des désordres scolaires. L'incivilité ne doit pas se penser sous forme d'affrontement « barbares/civilisés », l'incivilité n'est pas la non-civilisation, ni simplement la « mauvaise éducation », elle est de plus interactive et elle peut être aussi bien du côté des adultes que de celui des jeunes²⁴ ». C'est pourquoi les auteurs préfèrent se passer de ce terme trop ambigu et lui préférer celui de « micro-violence ». Si l'incivilité est d'abord le fait d'une petite délinquance qualifiable et pénalisable, si les enquêtes de victimation révèlent « un nombre non négligeable d'élèves et d'enseignants victimes d'agressions délictueuses caractérisées », sont aussi englobés derrière ce terme d'autres faits comme la « violence verbale », le climat, le « manque de respect », c'est-à-dire nombre de micro-violences qui ne peuvent être traitées par les pouvoirs publics.

²³ *Ibid.*, p. 173 à 179.

²⁴ Debarbieux et Blaya, 2001, *op. cit.*, p. 20.

Selon Debarbieux, l'objectif des études récentes serait de « déconstruire l'opinion » face à ce qu'il nomme un « fantasme d'insécurité » : face à cette « part d'exagération » couramment répandue, « le travail des chercheurs est de démontrer qu'il faut résister aux tentations ultra-sécuritaires qui s'alimentent de faits exceptionnels »²⁵. D'un autre côté, le paradoxe des statistiques sur la délinquance juvénile est qu'elles minorent le nombre réel de victimes par leur incapacité à prendre en compte les désordres mineurs qui constituent pourtant l'essentiel du malaise ressenti (existence reconnue d'un important « chiffre noir »). On observera qu'en 2001, la tendance majoritaire de la recherche est d'atténuer la pensée répressive en valorisant les « stratégies de prévention », ce qui peut se comprendre dans le cadre d'une mission d'Education Nationale.

Un autre aspect de ces recherches tient à la convergence quant à la nécessité de prendre la peine d'écouter les victimes sans les enfermer ni dans la négation ni dans la culpabilisation. Toutefois, comme le souligne aussi Blaya, cette disposition peut risquer de cantonner la violence en milieu scolaire au "school bullying". On s'exposerait alors à ne pas prendre suffisamment en compte d'autres types de violences comme les violences anti-institutionnelles qui se traduisent par exemple par l'augmentation des déprédations des locaux ou des agressions à l'encontre des enseignants. Notons que les pressions communautaires musulmanes, largement présentes dans la vie sociales comme le précédent rappel historique l'a montré, ne sont pas encore prises en considération par les chercheurs.

Plus largement, qu'en était-il à l'époque (2001) des réflexions dans le contexte européen ? En France comme dans de nombreux autres pays, il ne pouvait plus être question pour les universitaires de nier l'augmentation des difficultés d'enseigner liées à l'aggravation du climat scolaire, qu'il s'agisse des incivilités à caractère général ou des agressions envers les biens ou les personnes. De nombreux colloques se sont tenus çà et là afin de tenter d'identifier les causes, de dresser les états comparatifs et statistiques de pays à pays, de mettre en commun les dispositions adoptées.

On citera notamment le colloque d'Utrecht, aux Pays-Bas, qui regroupa dès février 1997 experts scientifiques et hauts fonctionnaires de tous les états membres de l'Union européenne et, en ce qui nous concerne pour la France, le premier congrès mondial intitulé « *Violences à l'école et politiques publiques* », organisé par le ministre Jack Lang en 2001 dont les principaux éléments fournis par le premier livre collectif de Debarbieux et Blaya publié par l'*Observatoire européen de la violence scolaire* ont nourri les débats. Faute de pouvoir développer davantage ici le contenu de toutes ces études, résumons en quelques mots cet état comparatif établi en 2001 :

En Allemagne où chaque Landër a souveraineté en matière de culture et d'éducation, on s'accorde sur l'augmentation des transgressions mineures et sur le fait que la violence verbale fait désormais partie du quotidien scolaire. On ne pense pas que cela soit lié à la partition RFA-RDA et les enquêtes divergent au sujet des minorités ethniques. Les causes supposées de la violence sont plutôt attribuées à la détérioration du climat familial, à un mauvais cadre scolaire ou au désir de se mettre en valeur aux yeux de groupes de pairs. Elles placent par ordre décroissant : paroles, bagarres, vandalisme, agressions graves.

En Angleterre, les enquêtes ne laissent pas apparaître de résultat net quant à une augmentation des problèmes de discipline. Les enseignants mettent plutôt en avant une indiscipline mineure mais régulière et les études s'attachent surtout au "bullying" (entre

²⁵ *Ibid*, p. 16.

élèves) ainsi qu'aux phénomènes de décrochage scolaire ou d'absentéisme. Les agressions contre l'institution (école ; enseignants) sont peu mentionnées.

Dans la communauté française de Belgique, on constate une augmentation des faits violents chez les adolescents. Sur 408 écoles secondaires, 82 (20%) ont dû faire appel à la police pour des actes commis par les élèves. Dès l'école primaire, l'accent est mis sur la prévention, notamment par une éducation à la médiation entre pairs. Les résultats sont ressentis positivement, notamment en termes d'écoute des élèves ; le climat semble s'améliorer et la violence diminuer.

En Espagne, la violence scolaire, après avoir longtemps été sous-estimée, est désormais identifiée et traitée. Il s'agit principalement d'agressions entre élèves. Afin de préserver la convivialité scolaire, la médiation entre pairs est encouragée en appui sur le respect de l'assertivité²⁶ et le développement de l'empathie.

En Grèce, la reconnaissance du phénomène de la violence est également récente. Un aspect particulier de cette tension est lié aux conflits entre élèves grecs et élèves immigrés (notamment albanais). Les mesures de prévention prises à cet égard concernent d'abord la mise en place de structures d'accueil, de soutien et de prise en charge éducative des élèves aux difficultés d'apprentissage ou d'intégration, dites « formations de la deuxième chance » ; elles impliquent aussi une meilleure formation des enseignants à cet égard.

En Suisse, bien que 70% des chefs d'établissement considèrent le climat assez bon, on a remarqué que l'ampleur des incivilités augmentait rapidement dans le même sens que les effectifs scolaires. Des mesures telles que la participation des élèves à la vie des établissements, le droit d'expression et le travail sur l'estime de soi sont jugées positives.

En Hollande, on met d'emblée l'accent sur l'existence d'une jeunesse à risque. Dans les grandes villes, la situation est d'ores et déjà considérée « d'une extrême gravité »²⁷, aussi tente-t-on de promouvoir une politique globale remédiant à la fragmentation des professions de l'assistance sociale. L'objectif est « une école multiservices » qui permettrait un soutien efficace, immédiat et souple des jeunes et de leurs familles.

Situations très différentes, donc, d'un pays à l'autre en 2001. Pour revenir à la France, d'après le professeur Yves Montoya²⁸, la violence scolaire fut longtemps associée au phénomène plus large des insécurités urbaines régulièrement exploitées par les médias. Elle devint « un enjeu politique majeur avec pour toile de fond l'impression d'une décadence globale des mœurs éducatives, en lien avec le déclin des normes familiales, s'accompagnant d'un laxisme supposé des enseignants, démontrant ainsi des insuffisances politiques et plus globalement une faiblesse de l'Etat ». Dans notre pays, la mobilisation du pouvoir politique date de 1994 par un appel d'offre à la recherche initié conjointement par les ministères de l'Education et de l'Intérieur²⁹, signe que cela était devenu un problème de sécurité.

Toutes les études épidémiologiques soulignent la difficulté d'obtenir des chiffres fiables concernant les victimations, qu'il s'agisse des violences entre jeunes ou envers les enseignants. Les écarts constatés tiennent aux caractéristiques du public scolaire (plus les établissements accueillent une population socialement défavorisée, plus sont fréquents délits et infractions et plus l'insécurité est prégnante), à la porosité du collège à son environnement,

²⁶ Caractéristique de la personnalité qui permet à chacun d'avoir confiance en soi et d'affirmer ses convictions.

²⁷ *Op. cit.*, p. 149.

²⁸ Chercheur associé à l'Observatoire européen dont la contribution figure dans le même ouvrage, p. 113 à 127.

²⁹ Georges Fotinos, *La violence à l'école. Etat de la situation en 1994. Analyse et recommandations*, rapport au MEN, 1995.

à l'organisation de l'établissement (moins le traitement des affaires est satisfaisant, plus le risque est grand de voir s'enclencher un cycle de violence réactive).

Un consensus est réalisé entre les chercheurs sur l'importante liaison entre violence et ségrégation interne à l'établissement (classes de niveaux, par exemple). La violence scolaire apparaît comme réponse aux sentiments d'inégalité et d'exclusion. La résistance des élèves dans les mauvaises classes est alors un symptôme de la non-accession au jeu social et à considérer comme un véritable refus d'une citoyenneté dont ils doutent. De surcroît, la massification de l'enseignement semble avoir conduit à un affaiblissement du sens de l'école et de ses lois. La loi qui prévaut est parfois celle de la cité et de la culture des rues, ce qui alimente un débat stratégique fondamental : faut-il couper l'école du quartier, la protéger des agressions extérieures, ou bien la solution réside-t-elle dans une coopération réelle avec les familles et les habitants ? De nombreux travaux s'inquiètent de constater combien le régime répressif est ethniquement et socialement marqué, contribuant à la construction d'une carrière délinquante pour certaines catégories d'élèves.

Parallèlement et face à « l'incapacité à rendre compte de la petite délinquance en France »³⁰, ce que Debarbieux a nommé « micro-victimations », les chercheurs ont pris aussi le parti d'entendre les victimes (convention signée en 1999 avec l'Institut National d'Aide aux Victimes), ainsi a-t-on pu constater par exemple que les traumatismes psychiques affectent moins les jeunes enseignants que les tranches plus âgées.

Parmi les ouvrages relatant au fil du temps ce qui s'apparente à une dégradation sociétale, citons notamment :

- **1995**, Fotinos G. *La violence à l'école. Etat de la situation en 1994. Analyse et recommandations*, rapport au MEN.
- **1996**, Bachman C. et Leguennec N. *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*.
- **1997**, Charlot B. et Emin J.-C. *Violences à l'école, état des lieux*.
- **2019**, Berger M. *La violence gratuite en France, adolescents hyper-violents*.
- **2021**, Berger M. *Faire face à la violence en France, le rapport Berger*.
- **2023**, Fenech G. *L'ensauvagement de la France : La responsabilité des juges et des politiques*.
- **2024**, Berger M. *Mineurs violents, Etat inconsistant*.

Aux fins de trouver une solution à ces dysfonctionnements, la recherche française, s'appuyant sur des comparaisons internationales, a tenté d'identifier les facteurs contribuant à une meilleure résistance des établissements aux situations difficiles. Outre la réduction de la taille des établissements, la mobilisation et la cohésion des équipes pédagogiques, l'absence de filières ségrégatives, la médiation scolaire par les élèves eux-mêmes, l'ouverture aux familles, sont des données positives qui contribuent à déconstruire « la fausse évidence d'une relation de causalité directe entre les établissements ayant des données sociologiquement défavorisées et la violence scolaire ».³¹ Debarbieux conclut son article en soulignant la prise de conscience des autorités face aux problèmes de violence scolaire. Si les sociologues continuent à lier la violence aux inégalités sociales et aux dérives ethnicisantes voire raciales,

³⁰ *Op. cit.*, p. 116.

³¹ *Ibid.*, p. 120. Toutefois, d'autres chercheurs (dont Ballion, 1997, in Charlot & Emin, *op. cit.*) ont constaté des "effets de zone" négatifs en contexte défavorisé lorsque l'établissement est poreux au modèle de la cité et à la loi de la rue.

ils ont pu aussi faire apparaître l'efficacité de certaines cultures d'établissement propres à réduire localement les conflits, comme notre colloque de 2001 à Marseille avait pu également en témoigner.

Malheureusement, malgré ces efforts, force est de constater dans les années 2020 que le climat s'est notoirement dégradé en France du fait d'un laxisme généralisé entretenu par les gouvernements de gauche et principalement depuis le désastreux quinquennat Hollande durant lequel l'impunité fut érigée en règle, dans la cité comme à l'école, ainsi que relaté par l'ancien magistrat Georges Fenech³². Le plus tragique pour notre pays fut que ce sont pour partie les enseignants eux-mêmes, hypnotisés par l'idéologie "progressiste" véhiculée par certains syndicats depuis 40 ans, qui ont contribué à leurs propres difficultés, ainsi ont-ils souvent toléré par naïveté et tu par peur de représailles les agressions verbales ou physiques dont ils étaient les victimes. Oui, le « *pas de vagues* » perdure dans les zones difficiles ; oui, de nombreux enseignants renoncent à enseigner ce qui peut paraître "sensible" aux yeux de leur auditoire au point que le « respect de l'autre » passe avant les lois de la République, avant l'obligation d'instruire et de cultiver car pour ces professeurs-là c'est un enjeu de survie. Comme l'observe avec tristesse cette professeure de lettres en région parisienne, désormais « l'école forme à l'impunité, elle apprend à des générations d'enfants et d'adolescents, soit à subir silencieusement les violence pour les uns, soit l'impunité pour les autres ». Ajoutant par ailleurs que « l'égalitarisme et l'hostilité à tout élitisme finissent par fermer les portes de l'excellence aux personnes des milieux défavorisés » d'autant plus que « le refus de l'institution scolaire de transmettre la culture européenne et française aux élèves [...], le refus de la transmission de tout un patrimoine historique [...] privent de cette culture précisément les enfants qui ne sont pas de l'élite »³³. On ne s'étonnera plus que l'Education Nationale ne trouve plus à recruter, même en augmentant (un peu) les salaires !

* * * * *

Mais un nouvel aspect, apparu au cours des années 1980, se rapporte désormais aussi au communautarisme musulman, visible d'abord par un refus de se conformer au mode de vie français, alimentaire et vestimentaire. Refus ensuite de l'enseignement par la contestation des faits historiques relatifs à l'islam, au génocide juif, au conflit israélo-palestinien, ou par la contestation de multiples vérités scientifiques non conformes au Coran, etc. Phénomène nouveau propagé sur l'ensemble de la planète par Internet et la fulgurance des réseaux sociaux en direction des esprits faibles et incultes. Violence encore, celle du harcèlement moral, violence des images de terreur, violence des assassinats qui arrivent désormais dans la classe sur les écrans des téléphones portables de nos élèves.

Ici encore, nonobstant les alertes innombrables (Kepel 1987, Obin 2004, etc.), la vigilance de l'Etat a failli malgré un engagement en 2002 qui laissait supposer une bonne réactivité :

³² L'auteur (*op. cit*, 2023) déjà cité, met la lumière sur les lâchetés d'une classe politique tétanisée face à une magistrature conquérante. « Il accuse juges et politiques de saper le socle républicain, en refusant, par pure idéologie ou faiblesse, de s'attaquer frontalement à la criminalité et à l'immigration incontrôlée » (résumé éditeur).

³³ Eve Vaguerlant, *Un prof ne devrait pas dire ça*, Paris, l'Artilleur, Editions du Toucan, 2023, par ordre, p.39, 102, 155. Ajoutons-y, hors l'Ecole pour partie heureusement, une violence désormais exacerbée des mineurs souvent d'origines extra-européennes, naïvement protégés par « l'excuse de minorité » qui se traduit en France par une quasi impunité ainsi que le décrit le Dr Maurice Berger dans ses publications entre 2019 et 2024 (*op. cit*).

- En **2002**, un rapport de Régis Debray sur « *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque* » rédigé en réponse à l'opinion française³⁴, est favorable à l'idée de renforcer dans l'École publique l'étude du religieux comme objet de culture. La présentation précise qu'il ne s'agit pas « de remettre Dieu à l'école » mais, traditions religieuses et avenir des humanités étant embarqués sur le même bateau, « on ne renforcera pas l'étude du religieux sans renforcer l'étude tout court. L'esprit de laïcité ne devrait rien avoir à redouter ici. Du reste, la relégation du fait religieux hors des enceintes de la transmission rationnelle et publiquement contrôlée des connaissances favorise le fanatisme, l'ésotérisme et l'irrationalisme ».
- La même année, le rapport Debray nourrit un séminaire national réunissant à Paris en novembre **2002** chercheurs réputés et enseignants pour une réflexion sur trois axes : déchiffrer les signes spécifiques des religions / comprendre la place du religieux dans le monde contemporain / comment enseigner le fait religieux en partant des textes et des œuvres. Un copieux recensement des contributions de 372 pages³⁵ fut publié dans « Les Actes de la DESCO ».
- Suivit une université d'automne à Guebwiller en octobre **2003** sur le thème « *Religions et modernité* » dont les actes furent également publiés par la DESCO³⁶. Partant du « constat d'un déficit alarmant des connaissances religieuses chez les jeunes générations » et d'une donnée nouvelle, celle « d'une attitude confessionnelle militante et intransigeante, refusant toute légitimité à un enseignement abondant de quelque façon que ce soit les faits religieux dans le cadre des programmes et de la laïcité scolaire ». Des contributions sur trois thèmes : Le discours critique sur les religions / La place des religions dans la société sécularisée / L'attitude des religions face à la modernité. Le but était d'armer les professeurs avec des données dûment référencées, l'ouvrage de 325 pages fut largement diffusé par les moyens des CRDP.

Naturellement, après avoir rappelé le manque de réactivité de l'Etat, il faut reconnaître que les contraintes matérielles qu'imposent des programmes déjà chargés, que l'effort supplémentaire demandé aux enseignants en contrepartie de l'aide fournis par ces nouvelles ressources sans qu'en même temps ait été possible une bonne formation continue des personnels pour les assimiler, le tout ajouté aux difficultés habituelles du terrain, n'ont pas facilité une rapide prise en compte des faits d'obscurantisme liés au religieux. Force est de reconnaître que la tâche n'est pas aisée. Pour reprendre les mots du professeur Jean-Marie Husser de l'université de Strasbourg, « les principes mêmes de la laïcité imposent aux enseignants une démarche singulièrement exigeante qui consiste à aborder les croyances et les pratiques religieuses avec l'objectivité critique propre à toute démarche scientifique tout en préservant leur spécificité et en évitant de présenter ce savoir scientifique – parfois encore hypothétique – comme une entreprise de démolition des traditions religieuses et des convictions des élèves ».

³⁴ R. Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, Odile Jacob, 2002.

³⁵ *L'enseignement du fait religieux, actes du séminaire international de Paris, novembre 2002*, CRDP de Versailles-DESCO, 2003.

³⁶ J.-M. Husser (dir.), *Religions et modernité, actes de l'université de Guebwiller, octobre 2003*, CRDP de Versailles-DESCO, 2004.

Année après année, lentement, reflétant ainsi les préoccupations des français, de nouvelles études journalistiques, de nouveaux livres, abondants, paraissent. On citera simplement (par dates) quelques parutions récentes :

2000. Michel Bozdemir, *Islam et laïcité approches globales et régionales*.

2002. Alain Houziaux (dir.), *Le Renouveau religieux, de la quête de soi au fanatisme*.

2012. Francis Samuel Weill, *L'intégrisme : le comprendre pour mieux le combattre*.

2013. Jacques Bouineau, *La laïcité : nouveaux regards sur l'Antiquité et le Moyen Age*.

2013. Gamâl Al Banna, *L'islam, la liberté, la laïcité et le crime de la tribu des « il nous a été rapporté »*. L'auteur égyptien se définit comme un "penseur musulman libéral", il s'emploie à renouveler le fondement de l'"institution du savoir musulman" et propose la traduction de deux textes, l'un visant à défendre le principe de liberté de pensée y compris pour les non croyants, l'autre déconstruisant de l'intérieur le corpus de textes des "faits et dits" attribués au prophète de l'islam, et dénonce la doctrine pluri-séculaire de "l'abrogation".

2013. Olivier Roy, *La laïcité face à l'islam*.

2014. Frank Khalifa, *Difficile laïcité : sources et enjeux*.

2016. Régis Debray, Didier Leschi, *La laïcité au quotidien*.

2017. Georges Bensoussan, *Une France soumise*.

2018. Hakim El Karoui, *L'islam, une religion française*. L'auteur explore les pratiques, les croyances et les comportements des musulmans de France, grâce à l'exploitation minutieuse d'une grande enquête réalisée en 2016 par l'Institut Montaigne. Il décortique la stratégie de diffusion de l'islamisme et les ressorts de son succès. Il analyse enfin les mécanismes qui conduisent petit à petit intellectuels et commentateurs à tomber dans les pièges des islamistes : réduire l'islam à l'islamisme pour encore et toujours imposer une seule et unique vision de l'islam : « Sur la question de la radicalisation du religieux, les salafistes djihadistes concentrent toute notre attention. Or ils ne sont pas les seuls à constituer une menace : il faut aussi s'intéresser aux téléprédicateurs du Conseil évangélique de Trump, aux juifs radicaux du " Grand Israël ", aux extrémistes bouddhistes et hindouistes... Dans notre monde globalisé, on doit en réalité parler des radicalismes religieux au pluriel. Tous reposent sur le même triptyque d'intolérance : une foi, une terre, un peuple, s'appuyant sur une réécriture victimaire de l'Histoire et légitimant une violence vengeresse "sanctifiante" ».

2018. Mohamed Bajrafil, *Réveillons-nous ! Lettre à un jeune français musulman*. Peut-on être à la fois jeune, français et musulman ? Peut-on rester fidèle à sa tradition religieuse sans refuser le monde contemporain ? La question ne devrait même pas se poser, démontre l'imam Bajrafil, « mais la communauté musulmane s'enfonce dans un refus de l'évolution du monde qui la confine dans les marges, alors que sa tradition regorge de modèles de liberté, de créativité intellectuelle qui ne demandent qu'à se réveiller ».

2020. Adrien Candiard, *Du fanatisme. Quand la religion est malade*. Le frère dominicain qui vit au Caire au carrefour des mondes et des civilisations revient sur le grand scandale religieux de notre temps. Quel Dieu invoquent les fanatiques qui excommunient, persécutent et tuent en son nom ? Que dit de nous, de notre planète, de notre avenir, une telle trahison ? Et, surtout, comment une foi peut-elle être vécue avec passion sans tourner à l'exclusion ?

2020. Pierre Conesa, *Avec Dieu, on ne discute pas ! Les radicalismes religieux : désarmer le débat*.

2020. Jean-Pierre Obin, *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*.

2023. Jean-Pierre Obin, *Les profs ont peur*. Trois ans après l'assassinat de Samuel Paty et après le second assassinat islamique du professeur Dominique Bernard, où en est l'école et sa grande ambition

laïque ? Les professeurs peuvent-ils encore tout enseigner ? Donner un cours sur la Seconde Guerre mondiale sans évoquer le sort des Juifs, ne plus sanctionner les propos antisémites ou homophobes, devoir fermer les yeux devant des tenues manifestant une appartenance religieuse : c'est désormais le quotidien, en France, de nombreux professeurs. Quatre enseignants sur cinq reconnaissent craindre les conflits avec des élèves influencés par une idéologie politico-religieuse ; un sur deux admet s'être déjà censuré ; la peur contamine même les deux tiers de ceux qui enseignent l'histoire et l'éducation morale et civique... Ce livre appelle les responsables politiques et institutionnels à regarder ces réalités en face et à faire preuve de courage pour sauver l'école de la République - une école qui ne se couche pas devant l'obscurantisme et le fanatisme.

2024. Jean-Paul Brighelli, *L'école sous emprise*. « Djihad scolaire ; école du grand remplacement » : L'ouvrage est « l'histoire de la reddition lente, mais continue, d'un pays », il décrit l'infiltration croissante de l'islamisme à l'école, prospérant, selon les propos de l'auteur, sur l'ignorance : « A laisser les cerveaux inoccupés, on donne aux prêcheurs de haine l'occasion d'avancer leurs pions ».

* * * * *

Ce rapide panorama n'a pas valeur exhaustive – répétons-le – il a simplement pour but de rappeler quelques unes des initiatives qui ont marqué la lente prise de conscience au sujet du phénomène de la violence en milieu scolaire et des agressions envers l'école et ses contenus, qu'il s'agisse de simple incivilités ou d'atteintes plus radicales à la laïcité, à la citoyenneté et aux valeurs de la République.

Le ministère de l'Education nationale piloté par Jean-Michel Blanquer prit au sérieux la menace qui pesait sur l'ensemble du système scolaire français (alors que d'autres pays comme l'Allemagne étaient encore en 2020 à l'étape du déni ou de l'accompagnement social des comportements déviants) en proposant sur internet différents moyens d'aide aux enseignants en difficulté³⁷. Malgré cela, le bilan de la dégradation grandissante du climat scolaire dans certains quartiers du fait de l'extrémisme religieux³⁸ et des revendications communautaires voire raciales, ou bien encore la persistance des harcèlements scolaires parfois jusqu'au suicide des petites victimes, les fréquentes émeutes urbaines, les assassinats liés à la drogue, montrent obstinément que si l'école est bien, plus que jamais, le lieu où doit s'apprendre dès le plus jeune âge tant la loi républicaine que l'ouverture à la différence de l'autre, rien ne sera possible – selon l'opinion publique française maintes fois consultée – sans que l'état de droit établi jadis en temps de paix soit réformé en fonction des nouveaux périls et sans que les lois existantes soient appliquées à la lettre.

Dernièrement, remplaçant un ministre laxiste et dépassé, son successeur Gabriel Attal manifesta un surcroît de fermeté le 28 août 2023 en « interdisant l'abaya (!) à l'école ». Devenu premier ministre, il s'employa à judiciaireiser systématiquement tous les actes d'agression vers l'école (agressions au couteau envers les enseignants, harcèlements et menaces de décapitation, etc.) mais sans pour autant en conclure que c'est tout un ensemble

³⁷ Se reporter à (vérifié 2020) : <https://eduscol.education.fr/cid126696/la-laicite-a-l-ecole.html>
<https://www.education.gouv.fr/la-laicite-l-ecole-12482>

³⁸ Pour en donner un aperçu : Le 2 novembre 2020, lors de l'hommage à Samuel Paty, le professeur décapité devant son collège par un terroriste islamique, il y a eu environ selon le ministère 400 violations de la minute de silence, dans des formes parfois légères, parfois lourdes et judiciairisées. Parmi ces 400 violations, 52% enregistrées dans des collèges, 27% dans des lycées et 21% ...dans des écoles. Durant la cérémonie, il y aurait eu 160 cas de refus de participation ou de perturbation, une centaine de faits de provocations, menaces ou dégradations, 150 cas d'apologie du terrorisme. Depuis, d'autres professeurs ont été sauvagement agressés et blessés gravement. Par ailleurs, en 2023, loin d'être des détails vestimentaires, abayas et qamis furent les nouvelles provocations contre la laïcité républicaine qu'il fallut interdire.

de dispositions pénales périmées, notamment des mineurs, qu'il importe de réactualiser en réponse à un contexte de violence inédit propagé par la propagande islamiste dans les réseaux sociaux.³⁹ Assurément, il est évident que le retour à la fermeté incombe entièrement au seul pouvoir politique qui saura ou non s'y engager et ceci outrepassa la nature de la réflexion exposée ici : l'école est au service de la Nation, suivant les directives qui lui sont et lui seront données.

Voyons donc maintenant, de plus modeste façon, quelles réponses pédagogiques et didactiques pourraient être conseillées et entreprises dans le cadre des classes d'AP.

3. QUELQUES PISTES EN ARTS PLASTIQUES

Le professeur d'AP n'est pas le plus exposé aux désordres, notre matière proposant un temps d'expression généralement ressenti comme agréable par la majorité des élèves de collège. La question ne se pose pas au lycée où l'inscription en filière artistique relève du volontariat (du désir) de l'élève. Pour autant, la violence peut sporadiquement s'y rencontrer ainsi que les conflits culturels liés aux héritages familiaux.

Violence et incivilités, l'indiscipline en général

La violence de l'élève peut s'adresser à un autre élève, elle peut aussi se reporter sur l'environnement (dégradations et incivilités diverses) ou être dirigée vers le professeur.

En AP comme ailleurs, aucune violence entre élèves ne peut être tolérée en classe qui est un lieu où les conflits de la cour de récréation ou de la rue ne doivent pas avoir accès. La seule réponse est donc la sanction administrative si elle ne cesse pas immédiatement. Les violences insidieuses de harcèlement qui peuvent être repérées, seraient-elles émergences d'actions extrascolaires, doivent, elles, être immédiatement signalées, relevées et traitées hors la classe avec les responsables de la vie scolaire et plainte dûment déposée.⁴⁰

³⁹ Agression essentiellement orientée en France contre l'école de la République dont l'enseignement (inacceptable à leurs yeux) promeut la laïcité, l'égalité homme-femme, contredit systématiquement les contre-vérités scientifiques ou historiques propagées au nom de la religion. Pire : censée développer l'esprit critique.

⁴⁰ 700 000 élèves sont victimes chaque année de harcèlement à l'école, selon le ministère de l'Éducation nationale. En cas d'indifférence, la culpabilité de l'établissement est engagée et, désormais, ce sont les élèves harceleurs (agressions physiques ou cyberharcèlements) qui doivent quitter l'établissement et non plus les victimes. La loi Balanant du 2 mars 2022 indique que « tous les personnels devront être formés à la lutte contre le harcèlement scolaire, à commencer par la formation systématique des professeurs stagiaires ».

Selon cette loi 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire, le droit de suivre une scolarité sans harcèlement scolaire, posé par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, devient une composante du droit à l'éducation. Le texte, tel qu'adopté, prévoit un nouveau délit de harcèlement scolaire, sanctionnant les élèves, les étudiants ou les personnels des établissements scolaires et universitaires, reconnus coupables de harcèlement. Les peines maximales encourues sont de dix ans de prison et de 150 000 euros d'amende en cas de suicide ou de tentative de suicide de la victime harcelée.

Un décret relatif à la protection des élèves dans les établissements scolaires relevant du ministre chargé de l'Éducation nationale, Gabriel Attal, est paru le 17 août 2023. Il permet de transférer dans un autre établissement les élèves harceleurs dont le comportement intentionnel et répété fait peser un risque avéré sur la sécurité ou la santé des autres élèves.

Toute dégradation doit être relevée, sanctionnée et réparée.

La violence envers le professeur ne doit pas non plus être minimisée et seule la tolérance zéro peut garantir le futur de la relation avec la classe : toute reculade serait aveu de faiblesse et perte de crédibilité de l'enseignant. Il faut donc toujours garder son calme, réagir sereinement mais fermement sur l'instant *dès le début d'un acte s'annonçant comme hostile*. Ou bien l'élève stoppe et rendez-vous sera pris en fin de séance pour voir si une sanction semble toujours nécessaire ; ou bien il ne stoppe pas son agression et il doit immédiatement être conduit à l'administration selon les règles de l'établissement. Dans ce dernier cas, un dépôt de plainte épaulé par le chef d'établissement doit être exigé par le professeur.

Pour autant, la violence est toujours le symptôme d'un malaise, il convient donc, à froid, chez soi, de revenir sereinement sur les causes possibles de ce dysfonctionnement. Dans la formation des professeurs stagiaires, ce temps d'analyse des pratiques avec le conseiller pédagogique est particulièrement enrichissant par l'apport d'un regard extérieur. Mais ensuite le professeur titulaire est seul à mener son introspection. Il peut s'agir d'un comportement physique qui fait écran, d'une manière de parler qui fatigue... Mais il s'agit le plus souvent d'un cours qui ne plait pas, qui est inadapté ou mal expliqué, le désir de découvrir n'est pas au rendez-vous. Nous allons maintenant développer.

Pour engager de bon cœur le travail scolaire, il faut une invitation qui suscite la curiosité et qui a du sens pour l'élève. Il faut que nos propositions soient adaptées à nos élèves, c'est-à-dire que les AP ne fonctionnent pas en autarcie sur un mode formaliste ou auto-référencé.

Car, s'agissant de violence, il en existe une, insidieuse, qui est aussi celle de l'*inutilité* ressentie. Parmi les questions abordées d'entrée en formation initiale des enseignants d'AP, il y a celles qui concernent ce que Philippe Meirieu nommait le « faire-faire » et dont nous ne pouvons nous exempter : - ***De quel droit nous autorisons-nous à leur faire faire cela ? - En quoi cela leur servira-t-il demain ?*** En quoi ce qu'ils vont faire – découvrir – sera utile à la construction de leur personne adulte dans le milieu qu'ils auront à affronter, aussi bien dès le seuil de la classe franchi qu'à plus long terme ?

Toute leçon d'AP doit se fonder sur les prescriptions des programmes. A cet égard, le professeur n'est pas libre mais il est cependant de sa responsabilité d'adapter son projet didactique aux caractéristiques de la classe qui est devant lui. Chose aisée pour un titulaire qui accompagne ses élèves durant les quatre années du collège ; entreprise plus difficile pour qui vient d'être nommé dans un nouvel établissement : il faut convaincre et asseoir une autorité naturelle, ainsi la première étape est-elle celle de connaître le niveau et les attentes de ses élèves, ce qui peut demander quelque temps.

De quel droit s'autoriser à leur faire faire cela ? La deuxième étape est celle de la crédibilité. Comme je l'ai développé dans mon livre⁴¹, le professeur doit séduire, convaincre, transporter, donner du plaisir, valoriser, tirer leçon en donnant du sens :

Séduire par une proposition inhabituelle qui puisse faire rêver tout en étant immédiatement compréhensible pour donner envie de pratiquer ; convaincre car la proposition est accompagnée de la promesse d'une aventure à vivre ensemble dont le cap est juste esquissé pour rassurer tout en restant mystérieux ; transporter en sortant des routines et donner du plaisir car les moyens offerts ou laissés au libre choix incitent à inventer des pratiques

L'association **e-Enfance**, qui gère le numéro national d'assistance 3018 pour les jeunes victimes et leurs parents, vient en 2023 de lancer l'application mobile 3018, avec le soutien du gouvernement.

⁴¹ Gaillot ([1997] 2012), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, voir en quatrième partie p. 195 à 269.

inédites, invitent à se surprendre soi-même ; valoriser car parole sera donnée une fois l'effectuation bien engagée afin de croiser les intentions et les doutes, afin que chacun/e puisse mettre en mots la singularité de l'interprétation qu'il / elle a engagée dans sa démarche.

Tirer enfin leçon et donner du sens. Toute séquence d'AP doit impérativement se conclure par une découverte et un apprentissage. Sinon, le cours d'AP sera perçu inmanquablement comme il l'a souvent été par le passé : une distraction ludique destinée à souffler entre deux enseignements fondamentaux, c'est-à-dire promise à disparaître demain. La verbalisation durant le bilan d'évaluation est le temps pour cela. Cette étape doit être préparée par l'enseignant car le ratage n'est pas possible : savoir recentrer par rapport à son intention initiale si la pratique des élèves a fait glisser les enjeux vers d'autres questionnements pertinents. Savoir calibrer le temps. Les leçons de la pratique plastique ont déjà pu être soulignées en cours d'effectuation mais il est bon d'avoir repéré les élèves qui devront parler de leur travail car l'efficacité du bilan tient aussi de sa concision tandis que quelques mots seulement seront inscrits au tableau.

Articulée à tout ceci et pas seulement reportée à la fin se situe la mise en résonance avec les œuvres d'art (nous avons déjà abordé l'opportunité des choix). Se référant tant aux productions plastiques qu'aux mots essentiels tirés de la verbalisation, elle doit atteindre le niveau du sens, le sens pour eux : - En quoi ce qui a été fait concerne-t-il la vie au quotidien, le vécu des adolescents ? - En quoi cela touche-t-il à leurs (nos) repères culturels ? - En quoi ce qui a été abordé lors de ce travail peut-il élargir le regard, renforcer leur esprit critique, les aider à comprendre la complexité et la dangerosité du monde ? - En quoi cela engage-t-il demain ?

Reste alors à garder trace de tout cela, les facilités informatiques y contribuent, qu'il s'agisse d'une courte synthèse dans son portfolio (Gaillot, 2005) réalisée à domicile et/ou d'un fichier documentaire produit par le professeur. Alors seulement la promesse a été tenue : vivre une expérience dont on peut s'enrichir. Certains lecteurs pourraient ne voir ici que lyrisme et naïveté hors sol. Tels sont pourtant (selon mon expérience) quelques uns des ingrédients qui sont de nature à susciter l'adhésion des élèves.

Pour aller plus loin, une autre dimension concerne l'aura et la sortie hors du périmètre scolaire : une exposition en ville sur un thème donné, une performance ou installation collective à caractère artistique (certes exceptionnelle) dont rendent compte « pour de vrai » les médias locaux⁴² (voire les réseaux sociaux des élèves). Un autre facteur de long terme contribue également à dynamiser les élèves, il s'agit de la mise progressive en situation d'autonomie qui place véritablement les élèves en position d'acteurs et favorise, tout particulièrement en zone d'éducation prioritaire, l'engagement des adolescents y compris dans la concertation avec l'enseignant quant aux sujets qu'ils souhaiteraient aborder.

Si le pari de la crédibilité a été gagné, alors nulle raison pour que les agressivités négatives s'installent en classe. Relisant les écrits des professeurs stagiaires consignés en 2001 dans les actes de notre colloque « enseigner les arts plastiques en contexte difficile », je m'aperçois que l'essentiel de ces propos⁴³ est toujours d'actualité en 2020.

Un dernier point. Se soucier des élèves passe également par l'évaluation et par l'orientation. Evaluer ne se limite pas aux AP, c'est rechercher par où passe pour l'élève l'itinéraire du mieux vivre, d'abord, du mieux réussir, ensuite. La réussite de l'élève, c'est aussi le passage de l'apprenti citoyen au citoyen à part entière. Les AP, chacun le sait, y

⁴² *Ibid.*, p.257 : la proposition de ce professeur stagiaire sur la pollution de l'étang de Berre.

⁴³ Notamment la narration de Julie Lacombe dans *Enseigner les arts plastiques en contexte difficile* : « Et comme fit Hassiba, la classe fit » (*op. cit.*, p. 74 à 87).

contribuent largement, notamment par l'éducation à la *différence* (la fameuse « pluralité des points de vue »), à l'écoute et au *respect de l'autre*, à l'*esprit critique* et à la prise d'*initiative*.

On avait relevé durant ces journées de Marseille l'importance de l'aide à l'orientation que peut proposer le professeur d'AP : il est au collège, rappelons-le, l'un de ceux qui connaît le mieux les élèves à la fin de la 3^e.

Evaluer un élève ne consiste pas seulement à comptabiliser réussites et échecs scolaires, c'est aussi détecter où se trouvent ses points d'excellence pour l'aider à construire son futur professionnel. S'il est naturellement légitime dans une phase formative de s'employer à consolider les acquis de l'élève sur autant de points que de possible, vient ensuite le temps où l'essentiel consiste à savoir sur quoi l'on peut s'appuyer pour réussir dans la vie. De sorte que, dépassant le seul terrain des AP, nos préoccupations doivent impérativement s'élargir aux qualités qui touchent à l'estime de soi, à la construction de la personne adulte, aux aptitudes qui dessinent un profil de vie. Pratiquer une *évaluation positive*, c'est s'efforcer de relever les circonstances où l'élève réussit, c'est contribuer à ouvrir des perspectives d'avenir pour nos élèves, n'est-ce pas là une des tâches les plus essentielles assignées à l'école ?

L'œil du professeur d'AP perçoit l'adolescent sous un angle différent que celui de ses collègues et qui a son utilité, offrant de ce fait un accompagnement précieux à l'orientation de celui-ci. A cet égard, l'estime envers le professeur tient considérablement au fait que celui-ci ne se contente pas mécaniquement de faire cours, serait-il excellent, à « la classe ». Il s'agit aussi d'empathie. L'élève sait reconnaître le professeur qui s'occupe spécifiquement⁴⁴ de lui, qui le pousse à réussir : ainsi se construit l'adhésion, ainsi s'éloigne l'indiscipline.

L'ouverture, la tolérance, la laïcité, la citoyenneté, le séparatisme communautaire

Depuis la rénovation de l'enseignement des AP (actée dans les programmes de 1977) articulant explicitement la pratique et la découverte des œuvres d'art, les professeurs font face régulièrement à l'incompréhension de certains élèves lors des visionnements, tant pour ce qui se rapporte à la technique (« c'est mal peint, c'est du Picasso, c'est du barbouillage »...) que concernant la nature de ce qui est donné à voir (le « n'importe-quoi » de la *Fontaine* de Duchamp, la nudité qui suscite des cris horrifiés ou de mauvais rires...). Il serait inexact de parler ici de violence ou d'agression verbale, ces petits incidents n'étant le plus souvent que simple réaction – serait-elle stupéfaction ou réprobation – exprimée spontanément face à des images incongrues qui ont surpris des élèves insuffisamment préparés à leur découverte.

La formation des professeurs stagiaires d'AP consacre systématiquement (en tout cas, c'était le cas dès les années 1990 à l'université d'Aix-Marseille) un temps de réflexion sur la présentation des références artistiques, sa préparation, son opportunité et le dosage du conflit cognitif que la classe peut supporter face à certaines œuvres trop différentes de celles vues habituellement.

Pour prendre le support d'un exemple en classe de 6^e, si l'on souhaite faire écho en AP à la statue grecque en relation avec l'antiquité étudiée en histoire, il importe d'habituer le regard des élèves à la vision du nu, d'en expliquer les raisons par le contexte de l'époque et en désamorçant toute connotation sexuelle. Montrer le nu grec ne vaut pas approbation, le professeur ne prend pas parti (doit-on si nécessaire souligner), il s'agit seulement d'un fait historique que l'on constate, repris ensuite en occident de la Renaissance à nos jours. S'instruire du passé du monde, c'est s'approprier à connaître, c'est admettre la différence et, par l'écart ressenti, c'est donner à penser.

⁴⁴ L'approche par compétences (Gaillot, 2009) a conforté cela.

Un peu plus tard, c'est globalement la relation au corps de l'élève qui peut être questionnée en classe de 3^e. Est-il possible de proposer un travail impliquant son propre corps, avec quelle prudence pour ne pas brusquer la pudeur des adolescents ou les interdits religieux tout en faisant comprendre que toute expression artistique – mais pas seulement artistique et pas seulement en occident – engage l'individu dans sa complétude (directement sur scène en danse ou au théâtre, dans le geste pictural ou la pratique musicale, mais aussi dans la narration littéraire) ? Faudrait-il bannir toute expression ?

Alors, le débat pourra s'engager, courtois et argumenté, le professeur pourra montrer d'autres œuvres dans des cultures différentes, évoquer certains refus de la représentation dans quelques autres périodes ou autres parties du monde. Nul besoin de montrer *L'origine du monde* de Courbet ou telles caricatures outrancières dont l'effet sidérant pourrait être contre productif : le moment viendra peut-être, mais il faut (selon l'expérience que j'en ai eue) respecter un temps de maturation fatalement nécessaire. Pour l'heure, ceci ne signifie pas ni la compromission ni l'évitement.

Libre alors à chaque élève de porter le jugement qui lui paraît juste ; liberté aussi à tout autre élève de penser autrement, ceci relève du sentiment personnel et ceci est à expliquer. En revanche, pour un esprit instruit et éduqué, nulle place pour la réfutation de la vérité historique (ou scientifique)⁴⁵ qui atteste de la diversité des points de vue, diversité qui, à défaut d'être appréciée (si tel est le cas) doit néanmoins être respectée : nul individu au monde ne peut s'arroger le droit de dicter à l'autre ce qu'il doit penser (totalitarisme). Mais également dans la limite où la liberté des uns ne porte pas atteinte à la liberté des autres, versant généralement oublié. « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi* », stipule en France l'article 10 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 !

Ce même schéma d'approche peut s'appliquer à chaque fois que la projection d'œuvres suscite une réaction négative des élèves : préciser le contexte historique et sociopolitique, expliquer la démarche de l'artiste, montrer que ce n'est qu'une façon de faire et de dire et que d'autres artistes ont parfois emprunté d'autres chemins.

Ainsi, peu à peu, de la 6^e à la 3^e, l'œil des élèves, stimulé par les défis qu'il a rencontrés durant la pratique, s'habitue à rencontrer des démarches différentes, comprendra mieux la diversité du monde. Pour faciliter cela, notre propos étant ici essentiellement pédagogique et didactique, cela conduit le professeur d'AP à travailler conjointement dans deux directions : 1) une sélection appropriée des œuvres à montrer en fonction de la spécificité de chacune des classes ; 2) une concertation pluridisciplinaire avec les autres collègues afin d'aborder de manière commune certaines questions relatives à la laïcité, à la tolérance, à l'instruction civique, correspondant aux programmes du niveau de classe concerné. On voit que se retrouve ici l'ambition portée par les dispositifs d'histoire des arts (HDA) mis en place en 2009 dont j'ai développé les mérites par ailleurs⁴⁶.

Mais, alors que l'incompréhension de quelques élèves s'était longtemps limitée à des incidents mineurs, force est de constater l'influence croissante d'un *islam radical* à visée politique, véhiculé sur les réseaux sociaux fréquentés par certains adolescents musulmans, et

⁴⁵ A propos d'obscurantisme, on gardera à l'esprit qu'aux USA, pays à la pointe des découvertes scientifiques, une partie non négligeable de la population croit que la terre est plate et que le monde a été créé d'un coup de baguette magique. En France, on a pu parfois constater à l'université, sous la pression d'une minorité, la déprogrammation de telle conférence ou de telle pièce de théâtre.

⁴⁶ Se reporter à mes deux articles, *L'histoire des arts* ainsi que *Les Arts plastiques ont-ils un avenir ?* En ligne, rubrique 'post-scriptum' : <https://gaillotdidartplast.com>

qui propage désormais l'obscurantisme le plus ahurissant associé parfois à un militantisme racialement victimaire dans de nombreux établissements.

Lorsque ce sont l'ensemble des contenus de l'enseignement qui sont contestés ainsi généralement que les lois de la République par certaines familles⁴⁷, il importe que les professeurs d'AP soient conscients que ce rejet concerne toutes les matières et pas seulement l'histoire et les sciences. Et qu'ils ont en tel cas, par une approche prudente, bienveillante mais ferme dans ses principes, par l'éducation artistique qu'offrent la pratique et les dispositifs d'HDA, un rôle majeur à tenir pour tenter d'ouvrir les esprits, et faire œuvre d'éducation civique.

Si par malheur le blocage était total pour quelques cas extrêmes (ainsi du refus de dessiner, voire de regarder des images même les plus anodines dès l'école primaire, ainsi du rejet au collège de tout document artistique qui renverrait au paganisme polythéiste ou au patrimoine du christianisme pouvant aller jusqu'à proférer des injures et des menaces ou à faire l'apologie d'actes terroristes), une telle situation ne pourrait plus être prise en charge par les professeurs, notamment d'AP. Face au fanatisme diffusé dans certains quartiers, heureusement encore très minoritaire, il faut se souvenir que toute religion dans son passé primitif a toujours engendré la violence et que, si d'antiques directives criminelles sont aujourd'hui réactivées par quelques individus qui déshonorent leur communauté et leur religion, il faut aussi se rendre compte que ce ne seront pas quelques leçons en classe sur la laïcité qui pourront faire rempart à la folie islamiste. Ce n'est pas non plus aux enseignants de supporter les conséquences de quarante années d'atermoiements gouvernementaux et de clientélisme électoral qui ont permis l'expansion de ces comportements d'atteinte à la citoyenneté. Faut-il fermer les yeux et les oreilles et s'abstenir de faire cours ? Non. La réponse, en ces cas, doit être forte, politique et judiciaire : le devoir de tout professeur (et donc ici d'AP), aidé si nécessaire par la représentation syndicale, est de faire au plus vite le signalement aux autorités qui s'impose.

D'un autre côté, malgré l'exacerbation des tensions, qu'il nous soit plutôt permis d'ouvrir la fenêtre de l'espoir. Au-delà d'un cours bien ciblé et bien mené qui sera toujours de nature à éloigner les comportements négatifs en favorisant un climat de bonne convivialité, deux pistes me paraissent majeures pour désamorcer en classe d'AP les postures négatives voire le rejet : une large approche sociologique de l'*histoire des arts* ; une pratique de l'*évaluation positive* comme aide affirmée visant à réussir un devenir professionnel.

1) J'ai toujours insisté sur l'intérêt que représente pour notre discipline un appui sur l'HDA. L'art a toujours été le miroir du monde mais il est aussi un langage décalé qui pousse aux interrogations dès lors que l'on veut bien accepter l'existence d'un autre de la pensée. Dès lors que nous, professeurs d'AP, avons de même sorte une idée claire de notre mission, en l'occurrence ici celle de dégager les esprits du repli communautaire ou simplement des idées reçues venant de leur environnement. Car, écrivais-je dans mon article déjà cité relatif à l'HDA, « quelle responsabilité serait la nôtre si nous ne pouvions fournir à nos élèves les clés nécessaires afin qu'ils ne soient pas victimes de leur méconnaissance des arts, de n'avoir pas été suffisamment instruits ni des grands faits de l'histoire du monde, ni de l'histoire de leurs repères culturels, sociétaux et familiaux ? ».

Bien sûr, ceci est à relativiser selon qu'on se trouve en classe de 6^e ou en terminale. Mais, très loin d'une simple compilation culturelle prescrite par les programmes, s'offre en

⁴⁷ Un sondage établi en 2020 révéla qu'une majorité de jeunes musulmans revendiquaient de placer la charia avant les lois de la République.

HDA l'occasion d'une formidable *prise de conscience* documentée des stéréotypes qui formatent les sociétés, d'un formidable moyen d'éducation contre tous les obscurantismes. Pour nos élèves, c'est l'opportunité de construire ou consolider leur esprit critique dès lors que les références convoquées seront pertinentes et comparativement explicites.

« Il est de la responsabilité des enseignants d'enrayer la fugacité médiatique, de susciter les questions, de rétablir les liens. Et on réalise alors que l'enjeu des enseignements artistiques, au-delà de la transversalité des arts, est bien celui de la mise en regard des *civilisations*⁴⁸. Si nos collègues des autres disciplines, demain, par malheur, ne souhaitaient plus s'associer à cette opération, nous devrions continuer seuls en gardant, autant que faire se pourra, cette même inflexion transdisciplinaire. D'abord, naturellement, pour donner les moyens de se décentrer par rapport aux visions encore largement marquées de condescendance occidentale, mais tout autant pour donner à voir, au travers des traces laissées dans les arts visuels, l'architecture, les formes du quotidien, les autres arts, jusqu'où peuvent aller les hommes dans la recherche de la perfection sublime lorsqu'il s'agit d'exalter un idéal ou tenter d'approcher un absolu transcendantal ; jusqu'où, hélas, peut aussi aller l'étouffement et l'asservissement des êtres lorsque s'exerce l'emprise idéologique de divers potentats politiques ou religieux.

Tel est pour moi l'enjeu essentiel – civilisationnel – qui incombe aux enseignements artistiques aujourd'hui, au-delà de leur pratique. Un enjeu fondamental qui implique justement le renversement (l'inversion) de leur hiérarchie : *l'urgence culturelle est devenue prioritaire relativement à la pratique*, et ne pas vouloir s'en apercevoir risque à brève échéance de devenir une erreur fatale. Le maintien des enseignements artistiques à l'intérieur du système scolaire secondaire sera un jour ou l'autre, lié à cette seule condition⁴⁹ ». Et pour l'inquiétude qui nous occupe ici, soyons convaincus du rôle essentiel qu'ils ont à jouer face aux différents types de violence abordés dans cette réflexion.

2) Ainsi que développé dans la première partie relative à l'indiscipline en général, l'estime envers le professeur tient aussi au fait qu'il ne se contente pas mécaniquement de faire cours à un groupe-classe. « L'élève a besoin de ressentir l'empathie, il sait reconnaître le professeur qui s'occupe spécifiquement de lui, qui le pousse à réussir : ainsi se construit l'adhésion et s'éloigne l'indiscipline ».

Nous avons montré dans nos écrits combien la qualité d'un projet didactique s'apprécie dans son aboutissement, *l'évaluation*. Evaluer un élève ne consiste pas seulement à comptabiliser réussites et échecs scolaires, c'est aussi détecter quelles sont ses compétences pour l'aider à construire son futur professionnel. De sorte que, dépassant le seul terrain des AP, nos préoccupations doivent impérativement s'élargir vers deux directions :

— *Ce qui relève de la construction de la personne adulte* : ainsi, au delà de la curiosité et de l'intérêt suscités pour l'art (par exemple), qu'en est-il aussi des acquisitions transversales développées (maîtrise de la langue dès les petites classes, esprit d'analyse, esprit critique et rigueur de raisonnement, aptitude à bâtir et mener un projet jusqu'à son terme, attitude ou implication citoyenne...)?

— *Ce qui relève de l'estime de soi et du profil de vie* : en quoi y a-t-il matière à construire un futur ? Pratiquer une évaluation positive, c'est s'efforcer de relever les

⁴⁸ « Comme œuvre produite dans un temps donné, l'art devient mémoire, archive, document » nous rappelle J.-P. Cometti (*Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR, 2012, p. 49).

⁴⁹ Extrait de *Arts plastiques et histoire des arts* (en ligne, Gaillot, 2020). Mais pratique qu'il convient absolument de préserver en lui conférant le rôle moteur que l'on sait et en veillant à ce qu'elle ne soit pas réduite ou étouffée par le temps consacré à l'HDA : on en mesure toute la difficulté.

circonstances où l'élève réussit (et ses aptitudes en termes de sérieux, d'intuition, de persévérance, de minutie, mais aussi d'assimilation, d'auto-analyse et de remise en question, par exemple), c'est mettre en lumière la part d'excellence que chacun possède en lui-même, c'est se donner les moyens d'une orientation positive vers un métier adapté qui aidera à s'insérer convenablement dans la société.

Il est vital pour les élèves en difficulté scolaire ou issus de milieux défavorisés qu'ils soient aidés afin d'accéder à une vie meilleure. Et l'instruction qui aide à sortir des obscurantismes y contribue largement. Alors que certains mouvements sur les réseaux ou dans la rue poussent à la revendication victimaire invoquant la colonisation, les discriminations de race, de sexe, de religion ou la xénophobie de quartier, les professeurs d'AP doivent être conscients du rôle qui doit être le leur. Tous les moyens doivent être employés pour montrer combien les AP, par les réflexions qu'ils suscitent au-delà de la pratique, ouvrent à la compréhension du monde et, du même coup, ouvrent la voie vers la réussite sociale. Face aux découragements et aux tentations séparatistes qu'il nous est possible de rencontrer chez certains, notre devoir est de convaincre nos élèves qu'ils possèdent au contraire tous les atouts qui conduisent à cette réussite, pour peu qu'ils le désirent : l'école de la République, aujourd'hui encore, permet justement que n'importe qui, quelles que soient ses origines, peut devenir (et chacun peut l'observer dans notre société au quotidien) médecin, artisan, ministre, avocat, enseignant, artiste, journaliste ou grand scientifique.

Dans son essai publié en 1999, Guillotte écrivait : « Qu'est-ce qu'en violentant les jeunes demandent qu'ils ne parviennent pas à demander autrement ? Ils demandent d'une part que les enseignants les fassent réussir (...) d'autre part que les éducateurs les entendent, c'est-à-dire essaient de les comprendre (...) quand ils sont dans la difficulté, le souci ou la souffrance (...). Les mesures qui semblent s'imposer consistent donc à aider les enseignants à mieux évaluer/orienter et à mieux enseigner/animer⁵⁰ ».

Comme écrit et enseigné depuis longtemps, évaluer, c'est accompagner, c'est rechercher l'être, c'est aider à l'avancée de l'autre. Évaluer, c'est partager une quête du futur. La richesse et la diversité des talents qui composent aujourd'hui la société française témoignent de ce possible. De ce qu'est impérativement notre *mission* de professeurs, année après année, sous l'égide de ces trois mots : liberté, égalité, fraternité. Trois mots qui ne supporteront jamais aucune compromission car ils seront toujours les meilleurs garants contre toutes les sortes de violence.

Aix-en-Provence, 2016, actualisé 2025.

⁵⁰ *Op. cit.*, p. 212.

BIBLIOGRAPHIE

Al Banna, G. (2013), *L'islam, la liberté, la laïcité et le crime de la tribu des "il nous a été rapporté"*, Paris, L'Harmattan.

Auduc J.-L. (1996), *Enseigner en banlieues*, Paris, Hachette.

Bachman C. et Leguennec N. (1996), *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, Paris, Albin Michel.

Bajrafil M. (2018), *Réveillons-nous ! Lettre à un jeune français musulman*, Paris, Plein Jour.

Ballion R. (1993), *Le lycée, une cité à reconstruire*, Paris, Hachette.

Ballion R. (1996), *La gestion de la transgression à l'école*, Paris, CNRS.

Bensoussan G. (dir. 2002), *Les Territoires perdus de la République - antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Editions Mille et une nuits.

Bensoussan G. (2017), *Une France soumise*, Paris, Albin Michel.

Berger M., (2019), *La violence gratuite en France, adolescents hyper-violents*, Paris, L'Artilleur.

Berger M., (2021), *Faire face à la violence en France, le rapport Berger*, Paris, L'Artilleur.

Berger M., (2024), *Mineurs violents, Etat inconsistant*, Paris, L'Artilleur.

Body-Gendrot S. (1993), *Ville et violence. L'irruption de nouveaux acteurs*. Paris, PUF.

Bouineau, J. (2013), *La laïcité : nouveaux regards sur l'Antiquité et le Moyen Age*, Paris, L'Harmattan.

Boumard P. et Marchat J.-F. (1993), *Chahut, ordre et désordres dans l'institution éducative*, Paris, Armand Colin.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Bozdemir M. (2000), *Islam et laïcité. Approches globales et régionales*, Paris, L'Harmattan.

Brighelli J.P. (2024) *l'école sous emprise*, Paris, Eds de l'Archipel.

Candiard A. (2020), *Du fanatisme. Quand la religion est malade*, Paris, Cerf.

Charlot B. et Emin J.-C. (1997), *Violences à l'école, état des lieux*, Paris, Armand Colin.

Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E. (1995), *A l'école des banlieues*, Paris, ESF.

Colombier C., Mancel G., Perdriault M. (1984), *Collèges, faire face à la violence*, Paris, Syros.

- Cometti J.-P. (2012), *Art et facteurs d'art. Ontologies friables*, Rennes, PUR.
- Conesa P. (2020), *Avec Dieu, on ne discute pas ! - Les radicalismes religieux : désarmer le débat*, Paris, Robert Laffont.
- Coslin P.-G. (1996), *Les adolescents devant les déviances*. Paris, PUF.
- Debarbieux E. (1990), *La violence dans la classe*. Paris, ESF.
- Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1- état des lieux*, Paris, ESF.
- Debarbieux E. (1998), *La violence en milieu scolaire. 2 – le désordre des choses*, Paris, ESF.
- Debarbieux E. (2006), *Violence à l'école, un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.
- Debarbieux E. et Blaya-Debarbieux C. (2001), *La violence en milieu scolaire. 3 - dix approches en Europe*, Paris, ESF.
- Debray R. et Leschi D. (2016), *La laïcité au quotidien*, Paris, Gallimard.
- Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, Odile Jacob.
- Defrance B. (1992), *La violence à l'école*, Paris, Syros.
- Defrance B. (1993), *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros.
- Del Valle A. (2002), *Le Totalitarisme islamique à l'assaut des démocraties*, Genève, Ed. des Syrtes.
- Del Valle A. et Razavi E. (2019), *Le Projet : la stratégie de conquête des Frères musulmans en France et dans le monde*, Paris, L'Artilleur, Ed. du Toucan.
- Dubet F. et Duru-Bellat M. (2000), *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- El Karoui H. (2018), *L'islam, une religion française*, Paris, Gallimard.
- Estrella M.-T. (1992), *Autorité et discipline à l'école*, Paris, ESF.
- Fenech G. (2023), *L'ensauvagement de la France : La responsabilité des juges et des politiques*, Paris, Editions du Rocher.
- Fotinos G. (1995), *La violence à l'école. Etat de la situation en 1994. Analyse et recommandations*, rapport au MEN.
- Gaillot B.-A. ([1997] 2012), *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF.
- Gaillot B.-A. (coord.) (2001), *Enseigner les arts plastiques en contexte difficile*, Aix-en-Provence, Rectorat DAFIP IUFM. Accessible sur <https://gaillotdidartsplast.com>
- Guerrand P.H. (1987), *C'est la faute aux profs*, Paris, La découverte.
- Guillotte A. (1999), *Violence et éducation*, Paris, PUF.
- Hebert J. (1987), *La violence à l'école : guide de prévention et techniques d'intervention*, Montréal, Les éditions logiques.

- Hiernaux J.-P. et NIZET J. (1984), *Violence et ennui. malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, Paris, PUF.
- Houziaux A. (dir. 2002), *Le Renouveau religieux, de la quête de soi au fanatisme*, Paris, In Press.
- Jubin P. (1989), *L'élève "tête à claques"*, Paris, ESF.
- Kepel G. (1987), *Les banlieues et l'islam. Naissance d'une religion en France*, Paris, Seuil.
- Khalifa F. (2014), *Difficile laïcité : sources et enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- Lepoutre D. (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- Mayeur J.-M. (1997), *La question laïque aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Fayard.
- Obin J.-P. (2020), *Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école*, Paris, Hermann.
- Obin J.-P. (2023), *Les profs ont peur*, Paris, L'observatoire Eds.
- Payet J.-P. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Klincksieck.
- Rey C. (dir. 1997), *Les adolescents face à la violence*, Paris, Syros.
- Roy O. (2013), *La laïcité face à l'islam*, Paris, Hachette.
- Seksig A. et Paoli P.-F. (2006), *l'École face à l'obscurantisme religieux*, Paris, Max Milo Edition.
- Tallon G. (1979), *La violence dans les collèges*, ; ainsi que : (1980), *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel*, rapports au MEN.
- Testanière J. (1967), *Désordre et chahut dans l'enseignement du second degré en France*, thèse de troisième cycle, EPHE, Université de Paris.
- Tribalat M. (1995), *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.
- Vaguerlant E. (2023), *Un prof ne devrait pas dire ça*, Paris, L'Artilleur, Editions du Toucan.
- Weill F.-S. (2012), *L'intégrisme : le comprendre pour mieux le combattre*, Paris, L'Harmattan.

* * * * *