



UNIVERSITÉ  
PARIS-EST CRÉTEIL  
VAL DE MARNE

# Les interventions des policiers et des gendarmes en matière de sécurité des établissements scolaires (IPOGEES)

*Rapport final*

Anne WUILLEUMIER, *Chargée de recherche à l'INHESJ*

Eric DEBARBIEUX, *Professeur en Sciences de l'éducation,  
Université Paris-Est Créteil, Laboratoire LIRTES - OUIEP*

Novembre 2016

Introduction générale : Problématique de la recherche, étendue de l'enquête et méthodologie .....	4
Partie 1. La police à l'école. Du choc des mondes à l'innovation administrative ? .....	5
1. La police à l'école. Eléments de chronologie et de politique publique par le haut .....	5
A. La police hors de l'école .....	6
B. La police dans l'école : l'éducation à la santé et à la citoyenneté comme porte d'entrée .....	9
La matrice drogues.....	12
C. Une alliance administrative pour ou contre les citoyens ? .....	14
Les enjeux scolaires : construire une pédagogie de l'orthodoxie .....	15
Les enjeux policiers : le développement d'une politique relationnelle .....	18
2. Approche par les acteurs : la construction d'une offre policière dédiée au milieu scolaire.....	21
A. Analyseur 1 : Le policier éducateur ou le contrôle pédagogique des comportements.....	23
Les grandes lignes de professionnalisation du policier-éducateur en France.....	24
Les enjeux pratiques de l'organisation de l'activité scolaire du policier éducateur.....	27
Un aperçu du contenu des échanges police / jeunes en établissement scolaire.....	28
B. Analyseur 2 : Le policier maître d'œuvre ou le contrôle spatial et batimentaire des comportements .....	32
Une approche de la sécurité par l'aménagement spatial et batimentaire .....	33
Les grandes lignes de professionnalisation du policier maître-d'œuvre.....	34
Une faible réception scolaire de cette nouvelle offre de service policière.....	35
C. Analyseur 3 : Le correspondant sécurité / école ou le contrôle pénal des comportements.....	42
3. Un partenariat au service de quelle action publique ? .....	44
A. Le partenariat avec la police est-il dicible par l'école ? .....	44
Absence de statistiques .....	44
Absence d'évaluation de la réception.....	46
B. L'action policière à l'école est-elle formulable en termes de politique policière ? .....	48
Une exploration créative de la boîte à outils policière .....	49
Une police de proximité qui préfère rester discrète.....	51
Policier préventionniste : une fonction avec ou sans avenir ? .....	57
C. Le partenariat police / école participe-t-il d'une action publique de prévention de la délinquance ? .....	58
Sortir de l'ambiguïté d'une approche délégataire ? .....	59
Prendre en compte l'efficacité propre aux interventions policières ? .....	60
Construire sur la demande d'autonomie juvénile ? .....	62
Renforcer le pilotage par des tiers ? .....	63
Conclusion de la première partie : Sortir du flou ? .....	64

Partie 2. La Production interne-externe de la sécurité à l'éducation nationale : la « violence à l'école » et les acteurs « spécialisés » .....	66
Introduction.....	66
1. Points d'histoire .....	67
A : La violence avant la violence .....	68
Chahut et dérégulation .....	68
Une autre lecture sociologique : la violence « justifiée ».....	69
Violence à l'école et violence symbolique : le modèle Bourdieusien .....	69
Rapports d'enquête et témoignages : une violence visiblement invisible .....	70
Violence fantasmée ou violence ignorée : les paradoxes des années quatre-vingt.....	71
B : Les plans antiviolence de 1990 à 2010.....	71
C : Evolutions récentes : .....	79
Transitions : .....	79
Mutations .....	82
2 : Points méthodologiques et épistémologiques : une evidence-based policy à la Française ?.....	89
A: Vers la constitution d'un champ scientifique .....	90
B Un réseau d'influence « scientifique » (parmi d'autres) et son impact sur les politiques publiques .....	92
3 : Personnels, Plans, Circulaires et travail du quotidien .....	97
A : Création et évolution des Equipes Mobiles de Sécurité .....	97
Les EMS avant les EMS : pédagogie versus violence ?.....	98
En Ile de France et en Province : inégalités territoriales ou problématiques différentes ?.....	100
EMS : les moyens .....	105
Que font les EMS ? .....	108
Evolution des missions au niveau national harcèlement, climat scolaire, enquêtes de victimation .....	114
Avec quelle formation ?.....	119
B : Des personnels oubliés ? Précarité et angoisse.....	120
Précarité, salaires et démissions .....	120
Souplesse ou fait du Prince .....	122
ERS et APS : des dispositifs et des personnels symptômes ?.....	123
La délégation ministérielle et les évolutions récentes .....	128
Conclusion générale.....	134
Bibliographie.....	137

## Introduction générale : Problématique de la recherche, étendue de l'enquête et méthodologie

Dans le cadre de la recherche ANR IPOGEES, nous avons envisagé la sécurité à l'école comme le produit de l'adoption de dispositifs d'action publique communs à la police et à l'école, une démarche qui n'a cessé de s'affirmer au fil de la construction de plans toujours renouvelés pour lutter contre la violence à l'école<sup>1</sup>. La démarche adoptée dans le programme de recherche IPOGEES a consisté à approcher ce partenariat police / école, considéré comme une boîte noire méritant d'être ouverte, à partir de dispositifs coopératifs précisément identifiables. Trois axes de travail, significatifs de logiques d'action successivement investies par ce partenariat, ont été retenus pour le travail de terrain conduit entre 2013 et 2015 : la sensibilisation des élèves sur le plan des normes socio-juridiques, emblématique des choix effectués dans les années 1990, les échanges des policiers référents sureté avec les chefs d'établissement autour de la sécurité bâtementaire, emblématique du répertoire d'action des années 2000, et enfin la constitution des Equipes mobiles (académiques) de sécurité (EM-A-S), mode de coopération intégré imaginé en France dans les années 2010.

Pour chacun de ces programmes d'action publique, considérés comme autant d'expériences de coopération idéales typiques, on s'est appliqué à documenter leurs modalités de construction, de mise en œuvre et de réception. D'un point de vue méthodologique, on a mobilisé, quoi que de manière différenciée selon les programmes considérés, un dispositif complet de recherche documentaire, de passation de questionnaires fermés, d'entretiens individuels ciblés, d'entretiens collectifs et d'observations ethnographiques. De même, des comparaisons internationales ont été diligentées, majoritairement sur le segment de la sensibilisation des élèves sur le plan des normes socio-juridiques qui demeure la forme la plus répandue de partenariat entre la police et l'école à travers le monde. Néanmoins, il a été également possible de documenter des formes de coopération davantage centrées sur le contrôle d'accès aux établissements scolaires et au *policing* de ses abords, comme ce fut le cas dans les enquêtes menées aux Etats Unis et au Brésil.

La recherche s'inscrivait ainsi, conformément aux recommandations de l'ANR, dans une approche d'analyse et d'évaluation des politiques publiques. Néanmoins, à l'heure d'en rendre compte, à l'aune des matériaux de recherche engrangés, nous sommes confrontés à une difficulté paradoxale : nous avons eu beau projeter cette problématique de science politique sur nos différents terrains, tout se passe comme si les dispositifs analysés peinaient à se dire dans un langage de politique publique. Parmi les objets issus de cette coopération police / école travaillés par la recherche, certains s'analysent in fine comme des dispositifs purement policiers, d'autres comme des dispositifs purement scolaires, d'où le plan adopté pour notre rapport final qui présentera les premiers dans une première partie intitulée *La police à l'école. Du choc des mondes à l'innovation administrative ?* et les seconds dans une seconde partie intitulée *La Production interne-externe de la sécurité à l'éducation nationale : la « violence à l'école » et les acteurs « spécialisés »*.

---

<sup>1</sup> Ce point sera développé dans la deuxième partie du rapport.

## Partie 1. La police à l'école. Du choc des mondes à l'innovation administrative ?

Le constat global posé à l'issue du programme de recherche IPOGEES est celui d'une difficulté à catégoriser les dispositifs issus du partenariat police école en termes de politique publique. Mais séparer analytiquement ce qui relève d'une production externe de la sécurité à l'école et ce qui provient de dispositifs scolaires d'internalisation de leur production ne résout qu'en partie notre difficulté d'analyse. En effet, cette ambiguïté, qui de ce fait devrait peut-être être considérée comme congénitale à la coopération police / école, se rejoue au plan même de l'organisation considérée, à savoir, en ce qui nous concerne, de l'institution policière. Les dispositifs policiers mis en place en tant qu'offre dédiée au monde scolaire relèvent in fine d'une logique d'hybridation et peinent à se dire dans des catégories d'action publique policière. Ainsi, si nous pouvons décrire assez précisément ce que produisent ou pas les dispositifs déployés par la police auprès des établissements scolaires (partie n°2) nous peinons à les mettre en forme comme des politiques publiques coopératives par le haut (première partie), aussi bien que comme des politiques publiques sectorielles par le bas (partie n°3).

### 1. La police à l'école. Eléments de chronologie et de politique publique par le haut

L'entrée des démocraties occidentales dans une « société du risque » nécessite la mise en place d'une pluridisciplinarité aussi bien dans l'activité scientifique que gestionnaire et ce dans tous les domaines d'action publique (Beck, 2003), et la sécurité de l'école n'échappe pas à la règle. Cependant, le développement d'une approche globale et multidimensionnelle d'action publique ne va pas de soi. Des configurations d'acteurs plus ou moins larges, intervenant classiquement de manière segmentée, doivent apprendre à construire des dispositifs d'action partagés que ce soit au plan de leur conception comme de leur mise en œuvre. Il leur faut, pour reprendre un vocabulaire plus courant, apprendre à « travailler ensemble », développer des « partenariats » concrets qui articulent des cultures et manières de faire spécifiques. Cette perspective est souvent anxiogène pour des acteurs qui craignent d'y perdre en maîtrise d'agenda, en autonomie d'action et en identité propre ; ainsi, un travail de sensibilisation est souvent nécessaire pour qu'ils se persuadent que de telles approches peuvent être très largement gagnantes pour eux et gagnantes pour l'institution avec laquelle ils coopèrent (win / win) (Tiévant, 2002). Même si de l'information circule au sein de systèmes d'action locaux (Gatto, Thoenig, 1993, Thoenig, 1994, Gorgeon, 2003), que des réseaux d'acteurs locaux peuvent prendre en charge et porter collectivement la construction et la mise en place d'outils d'action publique de sécurité (Roché, Douillet, Dumoulin, Germain, Cameratti, 2007, Douillet, Dumoulin, Germain, 2009), il n'en demeure pas moins que l'intégration globale des actions institutionnelles au sein de politiques locales de sécurité est extrêmement ténue (Gautron, 2010) même si certaines expériences locales font figure de bons élèves en raison de l'intensité des échanges qui y sont à l'œuvre (Delpeuch & Ross, 2010).

Le développement de partenariats de ce type a été largement encouragé par les autorités publiques françaises en matière de sécurité depuis trois décennies dans une optique réformatrice (Le Goff, 2004). Le domaine d'action de la sécurité publique en a été le premier vecteur par le biais de l'impulsion d'une logique contractuelle (Conseils communaux de prévention de la délinquance-CCPD, Contrats locaux de sécurité -CLS, Conseils locaux de sécurité et de prévention de la délinquance -CLSPD), (Gaudin, 1999, 2007). La même approche est également prônée de manière plus récente en matière d'action pénale où elle passe par la mise en place d'organisations mixtes plus ou moins autonomes (Groupes d'intervention régionaux - GIR-, état-major de sécurité, offices centraux de police judiciaire). Des chercheurs anglo-saxons défendent depuis plusieurs années la thèse selon laquelle les policiers doivent être dorénavant envisagés avant tout comme des travailleurs de l'information, voire des courtiers de l'information en direction d'organisations partenaires (Ericson et Haggerty, 1997), d'autres assurant que « au monopole de l'État sur les moyens de violence se rajoute maintenant un monopole sur les moyens de recueillir et d'analyser les informations –qui pourrait même rendre le premier suranné » (Marx, 1998).

Mais, si le volontarisme politique semble une condition nécessaire à la construction des partenariats intersectoriels, leur pérennisation repose néanmoins en définitive sur la capacité des acteurs à donner un sens à un tel « travail à la frontière » avec d'autres mondes sociaux (Purenne, Wulleumier, 2012). « Si l'on se penche sur les conditions favorables à la construction pratique de ces logiques partenariales du point de vue des institutions publiques, plusieurs éléments apparaissent jouer un rôle majeur : la création d'un cadre pratique de coopération (dont la nature peut être aussi bien formelle qu'informelle) constitue un préalable « transactionnel », l'accord en valeur sur l'importance d'une cause commune paraît nécessaire, mais l'existence pour chacun d'un intérêt professionnel à la coopération avec l'autre semble encore plus déterminante (De Maillard, Douillet, 2008) » écrivions-nous dans l'état de l'art présenté dans le cadre du dossier IPOGEEES. La coopération police / école vérifie cette équation, mais montre également que certaines collaborations bien que rationnelles d'un point de vue bureaucratique, peuvent présenter des difficultés à se verbaliser dans un vocabulaire de politiques publiques.

#### A. La police hors de l'école

Le rapprochement police / école épouse administrativement la forme d'une succession de conventions bilatérales, dont la première est une circulaire commune signée en 1992 entre Jack Lang et Paul Quilès, créant des groupes de suivi départementaux « autour du préfet et de l'inspecteur d'académie avec des représentants des services de la justice, de la police et de la gendarmerie ». Ciblant en particulier les « zones d'éducation prioritaire » créées en 1981, il semble correspondre de prime abord à la préoccupation de répondre à des émois scolaires autour d'usages de la violence, pensés comme extrêmement localisés, qui caractérisent le début des années 1990 (Lec et Lelièvre, 2007). Les services de l'Etat sont appelés à se coordonner en vue de « rétablir la sérénité » dans certains collèges et lycées, notamment ceux dans lesquels cette préoccupation est portée par des mobilisations collectives d'élèves, en

organisant une surveillance renforcée des incidents et en veillant à leur prise en charge opérationnelle<sup>2</sup>.

Bâtie pour ouvrir la boîte noire du partenariat école / police, l'enquête IPOGEES montre néanmoins que si, confrontée à l'émergence d'une problématique de sécurité, l'école se tourne vers la police, la forme à donner à l'intervention policière en milieu scolaire est loin d'aller de soi. Dans chaque convention bilatérale, il sera toujours question de diagnostics et de surveillance des abords mais, contrairement au monde nord-américain où la patrouille en uniforme d'un policier à l'intérieur d'un établissement est envisageable et où des coopérations peuvent se mettre en place avec comme objectif de faciliter l'enquête judiciaire en milieu scolaire<sup>3</sup>, le monde scolaire français n'est pas prêt à confier le *policing* interne des établissements scolaires aux forces de l'ordre. « *Alors, je peux vous raconter une histoire* » illustre un ancien inspecteur d'académie en poste en Seine Saint Denis à la fin des années 1990. « *C'est à Aubervilliers, dans un lycée professionnel. Un prof se fait, vraiment, violemment bousculer dans la cour de récréation par deux élèves. Il tombe par terre, et le proviseur a le bon réflexe [il appelle la police] – en plus, ces deux agresseurs, étaient particulièrement connus, et puis il y a eu beaucoup d'émoi parmi les professeurs, donc... La police, d'abord, arrive très vite, et les policiers arrivent et veulent embarquer les deux agresseurs. Le prof agressé s'interpose, ne veut pas que la police emmène ses deux agresseurs. Mais il s'oppose très violemment ! Il s'accroche aux policiers, il fait le coup de poing avec eux ; il va jusqu'à la voiture et il donne des grands coups de pied dans la voiture de police. Et du coup, mon prof se fait embarquer (...)* Alors, c'est une anecdote, évidemment, outrancière, mais elle révèle quand même du reste d'une pensée de certains enseignants : « *CRS = SS. La police n'a rien à faire ici ! On est chez nous ! La franchise universitaire, académique...* » (Homme, Inspecteur d'académie de Seine Saint Denis, 1999-2001, ancien membre de cabinet ministériel, ancien directeur d'administration centrale, entretien juin 2013). Les premiers policiers à pénétrer le milieu scolaire en France, en l'occurrence comme conférenciers et en tenue de civil, témoignent de l'aspect forcé d'une telle occurrence au début des années 1990 : « *Bon, cette séance étant terminée* », complète une policière intervenue dans un collège parisien en mars 1990 à la demande du Préfet de police de Paris, « *le chef d'établissement m'a serré la main très longuement : « Madame c'était bien, c'était bien, c'était bien ». Ce qui là aussi m'amène une autre idée, c'est que cet homme était terrorisé à l'idée qu'un flic puisse prendre la parole dans son établissement : « Quel allait*

---

<sup>2</sup> Il est prévu dans la même circulaire que ces groupes de suivis départementaux trouvent des relais dans des groupes locaux de sécurité (GLAS) et des groupes opérationnels d'établissement (GOP).

<sup>3</sup> A cet égard on peut se référer à « Présence policière dans les établissements d'enseignements », *Cadre de référence de la Table provinciale de concertation sur la violence les jeunes et le milieu scolaire*, Québec, 2010, 2eme édition révisée, en ligne sur <http://www.sq.gouv.qc.ca/parent-et-enseignants/cadre-de-reference/cadre-de-reference.pdf>. La question posée dans l'introduction : « quand le corps de police devrait-il être appelé et de quelle façon devrait-il intervenir ? » est assez emblématique du questionnement collectif québécois. In fine, le document définit trois contextes d'action policière en milieu scolaire : le travail de prévention des conduites à risques (contexte de prévention et de relations communautaires), la gestion en temps réel des incidents graves qui peuvent impacter le milieu scolaire (contexte d'urgence) et le travail de judiciarisation des déviances juvéniles en milieu scolaire (contexte d'enquête). Selon un bilan proposé par la Sureté du Québec, qui pense ces trois composantes comme complémentaires, la judiciarisation des déviances représente en moyenne 70% de l'activité des « policiers intervenants en milieu scolaire » (PIMS), la prévention 20% et l'urgence 10% (entretien coordinateur du programme, avril 2016).

*être le discours d'un flic ? Est-ce qu'il allait seulement pouvoir mettre un sujet, un verbe, un complément dans l'ordre ? ». Il n'en était pas sûr, donc, cet homme est très soulagé... de me voir partir aussi sans doute, mais, aussi, voilà j'ai tapé sur personne et ça s'est plutôt bien passé... enfin de son point de vue, moi je suis assez déçue [car les élèves sont restés silencieux] », (Femme, commandant de police, Préfecture de police de Paris, entretien, décembre 2013). Mai 1968 a laissé des traces dans les esprits et les deux mondes de l'éducation et de la police cultivent l'art du stigmatisme et de l'évitement réciproque depuis une vingtaine d'années au moins lorsque les cabinets ministériels entament une politique de rapprochement entre les deux administrations. Au-delà de la simple programmation de la rencontre *in situ* entre les agents sociaux, ce sont ses conditions mêmes de possibilité qui vont devoir être interrogées.*

De l'avis général, vingt-cinq ans plus tard, même si des relations de confiance se sont tissées localement entre les personnels des deux administrations, la méfiance n'a pas totalement disparu. Si l'intervention en uniforme dans les établissements scolaires est dorénavant admise, « le partenariat est toujours fragile », commente une fonctionnaire de police à l'issue d'une réunion de bilan annuel dans un établissement scolaire dans lequel elle intervient chaque année depuis plusieurs années. Les chefs d'établissements rencontrés prennent toujours soin de distinguer entre l'institution policière, dont l'image générale ne semble pas avoir beaucoup évolué et l'agent qu'ils font intervenir devant leurs élèves : « Untel/Unetelle, ce n'est pas pareil » avons-nous entendu quasiment à chaque entretien ; « il a le sens du contact », « il ne fait pas la morale aux élèves », « il sait s'y prendre », « il est plus fin que ses collègues », etc. ; les justifications avancées varient, mais le constat demeure : la relation police / école passe par la construction d'une confiance interindividuelle, elle n'est en rien une remise de soi de l'institution scolaire envers l'institution policière. Les intervenants en milieu scolaire en sont d'ailleurs parfaitement conscients : « Quand on est arrivés, on a remonté tout le partenariat avec l'école », témoignent par exemple des gendarmes d'une BPDJ de province. « Aujourd'hui on est saturés de demandes d'intervention, mais avec l'ancienne équipe il ne se passait rien. Nos interlocuteurs scolaires nous l'ont dit d'ailleurs franchement, ils ne voulaient plus travailler avec eux ». Si cette vulnérabilité relationnelle est une propriété intrinsèque au partenariat inter-administratif soulignée par les travaux sociologiques qui lui sont consacrés (Lyet, 2008), la coopération police / école reste également ancrée dans des représentations sociales qui font de l'institution policière une institution lointaine dont les interventions sont marquées du sceau de l'exceptionnalité. Comme l'ont remarqué certains personnels de la communauté éducative, la venue d'un policier dans un établissement scolaire est généralement associée à la survenue d'un événement grave : « Quand ils voient un uniforme ou une voiture de police devant l'établissement, les élèves et même parfois certains adultes, pensent tout de suite que quelque chose de grave est arrivé. C'est cette image qu'on essaye de changer, introduire l'idée que le policier est un membre de la communauté locale, banaliser sa présence à l'école, mais c'est difficile » témoigne une CPE d'un établissement sensible du Nord de la France. Ici, bien entendu, représentations sociales et politiques organisationnelles sont indiscutablement imbriquées.



Le débat politique français s'est emparé de cette question de la légitimité de la police à entrer à l'école et le rappel de certaines de ces prises de parole fortes permet de jalonner au moins en partie l'histoire de ce renoncement. Jacques Chirac en 1996 avait affirmé en conseil des ministres que « *la police, dans certains cas, doit pouvoir entrer à l'École* ». Mais il n'avait pas été suivi par son ministre de l'Éducation de l'époque, François Bayrou. En février 2006, Nicolas Sarkozy, ministre de l'Intérieur et futur candidat à l'élection présidentielle, revient sur la question en proposant l'installation permanente de policiers dans les établissements « qui en feraient la demande ». Président du conseil général des Hauts de Seine, il met en œuvre cette mesure, par le biais d'un protocole bilatéral de mise à disposition de policiers, dans ce département qui dispose depuis 1994 d'un dispositif original d'officiers de prévention opérant un maillage fin de la relation commissariats / établissements scolaires. Mais ce dispositif de résidentialisation de policiers en établissements scolaires, qui existe en Amérique du Nord, ne prend pas, les acteurs locaux n'éprouvant pas la nécessité de modifier le cadre de leurs échanges ordinaires. Lors de notre enquête en 2013/2015, la seule trace qui en restait était la possibilité pour l'officier de prévention de tenir une permanence dans certains collèges par tranches d'une demi-journée rarement hebdomadaires et de bénéficier pour cela de la mise à disposition d'un bureau au sein de l'établissement. Elle était selon nos interlocuteurs très peu utilisée. La réplique de François Bayrou, fortement hostile à la démarche de Nicolas Sarkozy, est significative des modes de stabilisation de la relation police / école en France : « *retrouver un collège paisible, cela ne se fera pas avec des policiers dans les établissements scolaires, car si nous acceptons l'idée que la loi de l'École est la même que celle de la rue, alors l'école a perdu. Les valeurs de la rue, c'est trop souvent – hélas ! – la loi du plus fort. Et la police est là pour imposer la force de la loi aux caïds qui veulent prendre le dessus. Les valeurs de l'école ce n'est pas la loi du plus fort, c'est la loi du respect, le respect du savoir, le respect de l'éducation, et le respect de l'autre. Si l'on veut sauver l'école, il faut défendre son système de valeurs !* » (Déclaration du 11 mars 2006). Cette vision du travail de police est largement a-sociologique et caricaturale<sup>4</sup>, mais elle n'en exprime pas moins quelque chose de profondément ancré dans la culture scolaire. Elle annonce à la fois la ré-affirmation d'un paradigme de sanctuarisation de l'École qui ira se renforcer avec le temps<sup>5</sup> et la stabilisation d'un mode original de mobilisation du monde policier au service de la sécurité de l'école.

## B. La police dans l'école : l'éducation à la santé et à la citoyenneté comme porte d'entrée

L'entrée de la police à l'école en France s'inaugure en effet dans le cadre du développement par l'Éducation nationale de nouveaux enseignements d'éducation « à la santé et à la citoyenneté ». A partir des années 1980/1990, l'école va en effet ouvrir de nouveaux créneaux scolaires dédiés à la matière « éducation civique », que François Mitterrand réintroduit en 1985 à l'école primaire et que François Bayrou rend obligatoire au collège à

---

<sup>4</sup> Pour une approche analytique du travail de police de la rue, la référence reste (Monjardet, 1996).

<sup>5</sup> Comme le souligne Lelièvre (2006), s'appuyant sur les travaux de Durkheim, la notion de « sanctuarisation », propre au monde ecclésiastique, va se trouver également associée au projet de laïcisation de l'école conduit par la troisième République.

partir de 1995. Elle va parallèlement chercher à structurer à partir de 1990 un enseignement d'éducation à la santé pour décliner la priorité accordée à celle-ci par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989<sup>6</sup>. Un programme de formation à la sécurité routière à cheval sur les deux ordres de problématiques et de scolarisation va également trouver à se pérenniser dans ce contexte. Mais si ces « nouvelles problématiques éducatives » sont prises en charge par l'école c'est selon une approche qu'on qualifiera de délégataire, c'est-à-dire sans investissement didactique spécifique. Ainsi, dans l'enseignement secondaire, cet enseignement va être confié à partir de 1998 à des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)<sup>7</sup>, qui sont des assemblées délibératives destinées à permettre localement la rencontre du milieu scolaire avec des intervenants extérieurs disposés à prendre en charge ces nouveaux enseignements<sup>8</sup>. Des personnels de l'Education nationale (chefs d'établissements, conseillers principaux d'éducation, enseignants), mais également des personnels membres de la communauté éducative issus d'autres champs d'action publique, comme les infirmières scolaires en particulier, vont, de manière inégale selon les établissements, investir le CESC pour développer l'offre pédagogique sur le volet sanitaire et l'éducation à la vie affective et sexuelle et/ou le volet citoyenneté et favoriser l'entrée de telles ou telles catégories d'intervenants extérieurs au sein des établissements scolaires.

Police et gendarmerie vont développer, à l'instar de très nombreux autres professionnels, une offre d'intervention pédagogique en milieu scolaire à destination de la jeunesse scolarisée, d'abord centrée sur le tournant collège / lycée (classes de 3ème et de seconde) puis progressivement en direction de toutes les classes d'âge (classes d'école primaire et maternelle comprises). L'enquête IPOGEES a permis de montrer que cette offre policière est composée de trois piliers d'intervention : un pôle secourisme et sécurité routière, un pôle citoyenneté et un pôle drogues. Le premier pôle, qui a pu être considéré comme un « produit d'appel » par les organisations de police et de gendarmerie, est aujourd'hui très minoritaire dans les activités policières en milieu scolaire et donne plutôt lieu à des interventions résiduelles en appui des acteurs principaux de sa prise en charge que sont les acteurs de la sécurité civile (pompiers, médecins urgentistes, secouristes, associations de la protection civile), des policiers et gendarmes spécialistes de la route (brigades motocyclistes notamment) et des circuits préfectoraux<sup>9</sup>. Dans ces trois domaines cependant, le policier et le gendarme

---

<sup>6</sup> Concernant l'ancrage institutionnel des CESC dans l'école, on pourra se référer à Bauemler, JP, 2002, « L'Ecole citoyenne. Le rôle du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté », Rapport présenté à Monsieur le Premier Ministre.

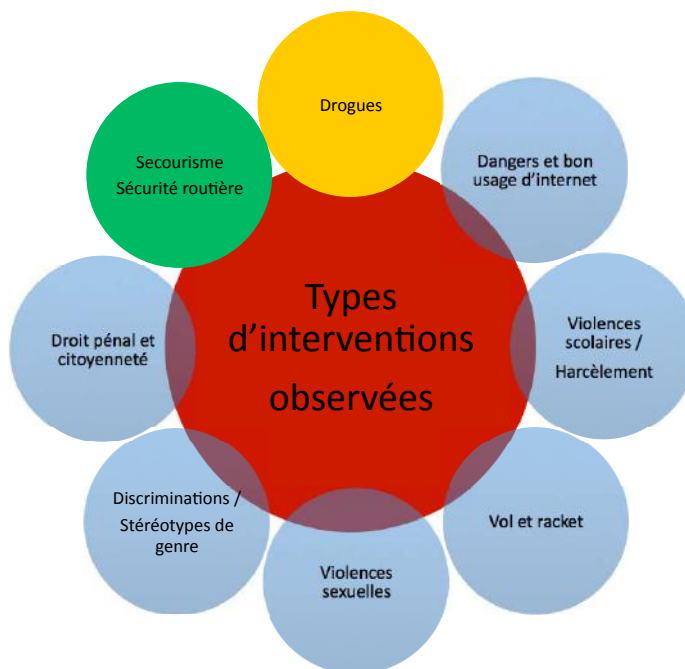
<sup>7</sup> Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté vont prospérer à partir d'une création antérieure qu'ils remplacent, celle des comités d'environnement social mis en place en 1990.

<sup>8</sup> Le contexte politique des années 1980 / 1990 est propice au décloisonnement des politiques publiques, notamment autour du paradigme de prévention de la délinquance. Se créent ainsi localement notamment à partir de 1983 en déclinaison de l'une des préconisations du rapport Bonnemaïson, intitulé « Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité : rapport au Premier ministre » remis en décembre 1982, des Conseils Communaux de Prévention de la Délinquance pluridisciplinaires. Pour l'Education nationale, qui va participer à ce mouvement de coordination locale des acteurs publics, le ministère de l'Intérieur n'est pas l'unique support de cette ouverture institutionnelle vers le monde de la sécurité et de la justice : un mouvement tout aussi important de rapprochement s'amorce en effet également en direction du ministère de la Justice. Il sera en revanche moins durable.

<sup>9</sup> En dehors du périmètre de la Préfecture de police de Paris, où les acteurs policiers qui travaillent avec l'école restent encore assez largement mobilisés sur la question, nous avons surtout été témoin chez leurs collègues du

vont incarner aux yeux de l'école un rôle d'intervenant expert<sup>10</sup>, qui va légitimer son entrée en établissement scolaire et qui sera officialisé dans le protocole de Dreux signé en 2004 entre les deux administrations.

Figure 1 : Les différentes composantes de l'activité des policiers et des gendarmes en matière d'éducation à la santé et à la citoyenneté



Le rapprochement administratif qui caractérise progressivement les administrations de l'Intérieur et de l'Éducation nationale (Lec et Lelièvre, 2007) capitalise ainsi sans surprise sur trois paniques morales majeures des années 1990 : la mortalité routière, la « délinquance des mineurs » et la toxicomanie. Dans ces trois domaines, l'idée d'intervenir auprès du public juvénile pour prévenir le développement de comportements déviants à court ou moyen terme s'impose, sans que l'on puisse évoquer de corrélations entre ces mises sur agenda, qui restent bien plutôt parallèles<sup>11</sup>. Le pôle violences et citoyenneté est sans doute celui qui mobilise le plus l'attention du monde scolaire et des chercheurs spécialisés dès lors qu'il est question de sécurité scolaire (cf. seconde partie du rapport), néanmoins, d'un point de vue policier, et bien que la constitution des pôles d'intervention soit largement contemporaine, on peut considérer qu'à moyen terme, les interventions de prévention des drogues sont amenées à jouer un rôle

---

malaise d'acteurs appelés à intervenir sur ce créneau au dernier moment pour suppléer à des carences au sein du circuit spécialisé.

<sup>10</sup> Dans le cadre d'IPOGEES nous avons cherché à mesurer la réception des interventions policières par les élèves. A notre grand regret, cette partie du programme de recherche n'a pas pu se mettre en œuvre de manière systématique. Néanmoins, lorsque tel fut le cas, nous avons constaté que cette qualité d'expert était également attribuée par les élèves aux intervenants policiers (Wuilleumier, 2016).

<sup>11</sup> D'un point de vue macropolitique, certains chercheurs défendent néanmoins l'idée de l'imposition progressive à partir des années 1990 d'un référentiel d'action publique internationale de promotion du bien-être physique mental et social, sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé, « dans l'optique d'une plus grande rentabilité sociale de l'existence individuelle », cf. (Garnoussi, 2015, 99).

de cadrage (Goffman, 1991) de l'activité pédagogique en établissements. En effet, le pôle drogues d'éducation à la santé a pour lui de reposer sur un personnel policier spécialisé, labélisé par un dispositif de formation continue pérenne et ambitieux, alors que tel n'est pas le cas du pôle citoyenneté, confronté à un double mouvement contradictoire de pénurie de personnel et d'expansion des thématiques à prendre en charge. La professionnalisation d'un personnel policier pour intervenir par le verbe en milieu scolaire (Wuilleumier, 2015) se construira ainsi en capitalisant sur des expérimentations initialement conduites sur le champ des drogues.

### La matrice drogues

Le premier policier à pénétrer le milieu scolaire est ainsi d'après notre enquête le PFAD, acronyme pour policier formateur anti-drogues, un label professionnel qui émerge à partir de 1984 / 1985 au sein de la police nationale. Les témoignages recueillis nous ont permis de dater celle-ci du printemps 1990 et de la situer sur l'académie de Paris.

Le calendrier d'émergence du PFAD mérite d'être rapidement mis en contexte. A partir de 1982, une action nationale contre les consommations de drogues se développe en effet en France, sous l'impulsion d'une mission permanente de lutte contre la toxicomanie mise en place au sein du ministère de la Solidarité nationale<sup>12</sup> issu de l'élection de François Mitterrand. Mais ce calendrier n'est pas purement national et ce pour plusieurs raisons : d'une part, parce que les politiques de prohibition des drogues constituent de fait des politiques diffuses dont l'épicentre est international (Dudouet, 2003)<sup>13</sup> ; d'autre part, parce que l'année 1983 est aussi celle de la mise en place par la police de Los Angeles d'un programme de prévention des drogues en milieu scolaire dénommé DARE acronyme pour *Drug Abuse Resistance Education program in schools*, un programme intense de 17 séances à destination des élèves de fin d'école primaire (10 - 12 ans) implanté dans la majorité des écoles américaines (Blais, Gagné, Flores, Maurice, 2008) et resté célèbre en raison de sa longévité malgré la multiplication des enquêtes évaluatives ayant montré son faible impact sur les comportements censément combattus par ce biais (Debarbieux, Blaya, 2009).

La France n'envisage pas du tout en 1984 / 1985 de projeter des policiers en milieu scolaire pour apprendre aux très jeunes élèves à résister au pouvoir attractif des drogues, mais elle décide en revanche à cette époque de développer ses capacités d'investigation judiciaire sur les trafics de stupéfiants en généralisant les groupes d'enquête dédiés au sein des services régionaux de police judiciaire et en apprenant aux policiers qui patrouillent sur la voie publique à mieux identifier la matière des produits stupéfiants au sens à la fois pratique et juridique. Ainsi, ces policiers formateurs antidrogues sont des policiers, généralement issus des services spécialisés en répression des drogues, à qui le Ministère de l'Intérieur va confier une mission de formation de leurs collègues dans un contexte professionnel où il souhaite impulser un développement des compétences policières dans ce domaine. Ces PFAD

---

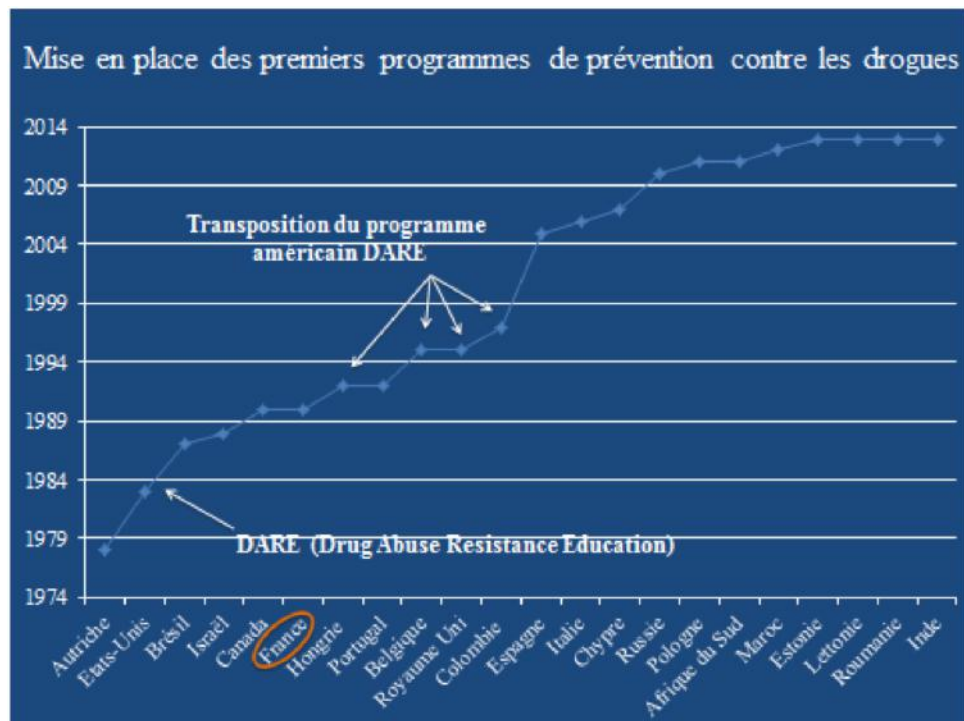
<sup>12</sup> Ce ministère éphémère était composé de fonctions précédemment prises en charge par le Ministère de la Santé et/ou le ministère du Travail.

<sup>13</sup> Ce caractère international de l'action publique en matière de drogues est totalement atypique. En déclinaison de la convention unique sur les stupéfiants de 1961 signée sous l'égide de l'ONU, la France fixe en 1970 son cadre légal national par l'adoption d'une loi de classement et de prohibition de certains produits, dont découlera la mise en mouvement progressive de dispositifs administratifs policiers et sanitaires. La politique de prévention de la délinquance en revanche est une politique publique purement nationale.

pouvaient être dotés de missions de communication externe pour répondre à des demandes de formation / information émanant d'autres acteurs publics ou privés mais celles-ci étaient initialement considérées comme marginales. Elles n'étaient donc pas prises en compte par l'administration dans les logiques de professionnalisation de ces acteurs. L'enquête menée dans le cadre d'IPOGEES montre que les choses changent à partir de 1990, lorsque dans un contexte où les supports de sensibilisation visant le public juvénile (clips vidéo, expositions itinérantes) se multiplient, l'Académie de Paris se tourne vers la Préfecture de police pour trouver des intervenants susceptibles de décliner ces opérations d'information et de mise en garde de leurs élèves à l'intérieur des groupes classe. A cette même période, en 1990, la gendarmerie nationale, qui relève encore exclusivement de la tutelle du Ministère de la Défense, s'implique à son tour dans des programmes de prévention de la toxicomanie en créant un dispositif de formation destiné aux gendarmes du quotidien souhaitant devenir Formateurs relais antidrogue (FRAD) et développer une fonction de communication externe concernant ces psychotropes illégaux qu'on dénomme « stupéfiants ».

Dans le cadre du programme IPOGEES, grâce à un partenariat avec la Direction de la coopération internationale du Ministère de l'Intérieur, nous avons cherché à documenter le calendrier de mise en place de programmes de prévention contre les drogues impliquant la police à travers le monde, pour essayer de resituer cette expérience française dans une perspective internationale. La figure 1 présente, pour une vingtaine de pays, les éléments de chronologie fournis par les correspondants policiers nationaux des agents du ministère de l'Intérieur en poste en ambassade de France à travers le monde. Les prises d'intérêt nationales qui ont pu être documentées par les attachés de sécurité intérieure (ASI) décrivent une politique qui connaît un important étalement dans le temps et un regain de vigueur assez net à partir de 2010. Si l'on exclut les implications précurseuses des Etats Unis, mais également de l'Autriche, la période majeure de développement de ces programmes se concentre, d'après cette enquête, sur une petite décennie située entre 1987 et 1997. La prise d'intérêt française apparaît donc comme relativement précoce (les premières expérimentations coïncident ainsi avec les premiers programmes canadiens). Elle est susceptible d'expliquer pourquoi lorsque la France institutionnalise l'intervention des PFAD en milieu scolaire à la fin des années 1990, dans le cadre du plan triennal d'action 1999/2001 de la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie (MILDT), elle ne s'inspire pas du programme DARE contrairement à d'autres pays notamment européens (sont identifiés ici 4 pays : la Hongrie, la Belgique, le Royaume Uni et la Colombie), mais capitalise sur les retours d'expérience de ces personnels et tout spécialement de ceux de l'Unité formation communication prévention de la Brigade des stupéfiants de la Préfecture de police de Paris.

Figure 2. Calendrier de mise en place de programmes de prévention contre les drogues impliquant la police dans une vingtaine de pays européens et extra européens



Source : ANR-IPOGEES. Enquête de la Direction de la coopération internationale du Ministère de l'Intérieur pour l'INHESJ auprès des attachés de sécurité intérieure en ambassades françaises à l'étranger, 2014.

### C. Une alliance administrative pour ou contre les citoyens ?

Les politiques de contractualisation territoriale menées dans le domaine de la sécurité et de la prévention de la délinquance en France ont largement reposé sur le souci des acteurs professionnels de se réassurer sur leurs capacités sectorielles à ordonner le social (Donzelot, Wyvekens, 2004). Ainsi, les rapprochements inter-administrations ont pu faire naître des interrogations sur le bénéfice final que pouvaient générer pour le destinataire de l'action publique, le citoyen, ces alliances d'abord pensées dans des logiques de repli bureaucratique (Mouhanna, 2005) et sans aboutir à la mise en place d'une gouvernance nodale de la sécurité (sur le concept de sécurité nodale, voir Shearing, 2005).

S'agissant du partenariat police / école, on peut donc, d'une part, distinguer l'existence d'un cadre formel de coopération initial, le CESC ; d'autre part, on peut facilement objectiver la volonté scolaire de recourir à des services policiers, par le biais de commandes explicites d'intervention émises par les CESC à son égard sur une série de thématiques relevant de l'éducation à la santé ou à la citoyenneté. La détermination de la cause à laquelle est associée cette action coopérative est en revanche problématique. L'idée d'adhésion des deux partenaires à une cause commune est même discutable, tant les discours sur le pourquoi de la coopération bilatérale tenus de part et d'autre paraissent désimbriqués. Tout se passe comme si deux agendas cachés orthogonaux cohabitaient derrière l'agenda officiel d'éducation à la santé et à citoyenneté et que, sur cette arrière-scène, chaque institution, police et école, interprétait son rôle à contre-emploi. Ici rien n'est réellement lisible sans la remise en perspective historique des enjeux de chaque partenaire sur le plan de la régulation ordinaire

des comportements sociaux et de la production de l'ordre social. En effet, la coopération police / école n'est rendue possible qu'en raison du croisement improbable de deux trajectoires institutionnelles assez largement contradictoires.

### **Les enjeux scolaires : construire une pédagogie de l'orthodoxie**

Les registres scolaires de justification du partenariat avec la police n'ont pas cessé de nous interroger tout au long de l'enquête IPOGEES. Les premiers entretiens conduits en direction centrale au sein du Ministère de l'Éducation Nationale au printemps 2013 laissaient par exemple entendre que l'école se devait « d'aider la police », institution républicaine, à reconquérir le public juvénile. Un tel énoncé nous avait laissée fortement songeuse et nous nous sommes interrogée pendant plusieurs mois sur ce qui pouvait bien justifier une soudaine empathie du monde scolaire pour le monde policier ... En quoi un enjeu policier, la confiance dans le système pénal, pouvait-il bien muter en enjeu scolaire ? Nos interlocuteurs évoquaient les images déplorables que donnaient les émeutes urbaines et autres affrontements police / jeunes sans jamais décliner au plan scolaire le préjudice associé ni même le bénéfice escompté à leur résorption, à laquelle ils prétendaient œuvrer... Il nous a fallu du temps pour comprendre qu'en réalité, ce que l'école percevait comme un affaiblissement symbolique de la police, était pensé par celle-ci de manière tacite comme une cause de ses propres difficultés à exercer son autorité sur le public scolaire.

Les pièces du puzzle se sont assemblées progressivement au cours de l'enquête IPOGEES. D'une part, derrière l'éducation à la santé et à la citoyenneté, bien plus qu'une préoccupation de type épidémiologique qui viserait à diminuer la prévalence globale de tel ou tel phénomène au sein du groupe juvénile, qui s'est révélée inexistante chez nos interlocuteurs scolaires, nous avons découvert une préoccupation pragmatique du monde scolaire pour le traitement de différentes problématiques de déviances individuelles constatées chez des élèves et face auxquelles il se sentait démuné. Les problèmes sociaux (Otéro, Roy, 2013) n'étaient pas statistiques, ils étaient incarnés et le monde scolaire se souciait soit de faire cesser le trouble occasionné dans la communauté éducative par l'existence significative d'une déviance donnée (avec également la préoccupation de maîtriser le risque d'une diffusion / contagion des comportements problématiques en direction du groupe élève), soit d'accompagner l'élève identifié comme en difficultés avec l'ordre socio-scolaire vers une prise en charge individuelle appropriée (ce qui signifiait, dans le contexte contemporain, majoritairement psychologique).

D'autre part, au sein du référentiel d'éducation à la santé et à la citoyenneté s'est finalement révélée l'importance d'une matrice normative. Pour une partie du monde scolaire tout du moins, le développement de déviances juvéniles (toxicomanies, incivilités, mais aussi grossesses précoces, consommations intensives de jeux vidéo) est réinterprété à la lumière de leurs conséquences sur la capacité du public scolaire à tenir son rôle et en particulier le rôle élève : ces questions sont en effet envisagées comme des sources de déscolarisation, de manière directe et subie par exemple pour les grossesses précoces ou directe et accompagnée par l'école s'agissant des comportements violents et addictifs mais aussi de plus en plus indirecte pour l'ensemble des comportements (comment tirer parti d'un enseignement alors que l'on souffre de difficultés de concentration sous l'effet de substances psychoactives –

cannabis, alcool en particulier – ou de troubles du sommeil si on a passé sa nuit sur son ordinateur ?). Cette déscolarisation au moins passive, déplorée chaque jour par les adultes de la communauté scolaire, est *in fine* considérée par l'école comme le produit d'un déficit social d'inculcation des normes de comportement ordinaire<sup>14</sup>. Si l'école française n'a pas inscrit l'objectif de socialisation de la jeunesse à son fronton, contrairement à l'école canadienne par exemple, elle en vient néanmoins à penser que les trajectoires de socialisation primaire de ses élèves produisent une faiblesse cognitive sur le plan de la (re)connaissance des normes et de la conventionalité (Duvanel Aouida, 2016). Quelle que soit la réflexion causale associée à cette perception (« laxisme parental » et enfant roi, « démission parentale », négligence voire maltraitance familiale, etc.) tout se passe comme si l'école, sensible au fait que « la connaissance orthodoxe se retrouve mise en minorité sur bien des terrains » (Bronner, 2013, p. 85), se projetait dans une mission visant à investir le « marché cognitif » (Bronner, 2013, p. 23) pour rétablir l'équilibre entre orthodoxie et hétérodoxie « dans cet espace fictif dans lequel se diffusent les produits qui informent notre vision du monde ». Cette matrice normative explique en grande partie le succès, difficile à mesurer d'un point de vue quantitatif<sup>15</sup>, de l'intervenant policier : sa réputation d'inflexibilité sur la question normative<sup>16</sup> va ici fonctionner comme un plus produit par rapport aux autres intervenants disponibles sur le marché de la prévention. Comme l'exprimait en toute transparence une proviseure adjointe d'Ile de France, le policier « on est sûr qu'il ne va pas cabotiner avec les élèves », alors que le positionnement normatif de certains intervenants associatifs ou de certains éducateurs spécialisés a pu lui paraître parfois « plus que limite ». « Venez donc leur expliquer leurs droits, mais surtout leurs devoirs » demandait l'école aux éducateurs de la PJJ chargés d'intervenir en éducation à la citoyenneté dans les années 1990 (Colinet, 2001). « Apprenez-leur la valeur des normes », souffle l'école aux policiers.

Ce sentiment de complicité avec des préoccupations policières naturalisées et perçues comme intemporelles ne s'entend pas dans une volonté de délégation totale d'autorité, mais

---

<sup>14</sup> Nous n'avons pas pu mener autant de focus group qu'on le souhaitait pour accéder au ressenti des élèves concernant les problématiques abordées (cf. infra), néanmoins dans l'un des quatre focus group organisés à l'issue d'une séance de prévention des drogues en lycée professionnel, un élève a abordé spontanément ce thème. Il a ainsi indiqué adapter sa consommation journalière de cannabis au programme scolaire : il consommait avant les cours d'enseignement général mais prétendait s'arranger pour ne pas être sous l'influence du produit lors des séquences de travail en atelier, qui seules trouvaient grâce à ses yeux.

<sup>15</sup> Il n'existe pas de statistiques générales relatives à la politique menée sur le plan national en matière d'éducation à la santé et à la citoyenneté et encore moins à la répartition des interventions selon la nature des intervenants en milieu scolaire. Il est, en d'autres termes, impossible d'avoir une vue globale de la part de marché policière dans ce domaine. Nous avons pu constater, en revanche, sur un plan qualitatif, à travers l'enquête IPOGEES, que certains chefs d'établissements s'appuyaient très volontiers sur l'acteur policier à partir du moment où il était organisé territorialement pour intervenir en milieu scolaire et que certaines unités dédiées se disaient débordées par la demande scolaire (présentant des délais d'intervention importants, plannings à l'appui). Plus rarement, se sont également signalés des chefs d'établissements préférant ne pas recourir à des intervenants policiers (soit de manière directe, soit, indirectement, via le témoignage d'acteurs policiers régulièrement éconduits).

<sup>16</sup> Un débat porte en sociologie de la police sur la nature du « style policier ». Selon certains sociologues français de la police, le style de la police française serait devenu, sous l'effet de la culture du chiffre et d'autres paramètres internes, un pur « *legalistic style* » (Lévy, 2016, 158), « défini comme la propension à appliquer la loi de manière rigide, en multipliant les arrestations et les procédures ». Ce point de vue, qui n'est pas nécessairement partagé par toute la sociologie française de la police, paraît en tout cas conforme aux représentations que l'école se fait de la police. Il n'est pas sans ironie de noter que cette image de marque participe ici de son succès...



plutôt comme une recherche de réassurance de l'autorité scolaire. En effet, il est notable, d'une part, que le développement de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires va de pair avec le développement d'un travail scolaire d'imposition de certaines normes de comportement à l'intérieur de l'école. La période se caractérise aussi en particulier par un important travail sur le règlement intérieur des établissements qui trouve de plus en plus à se dire, à s'afficher et fait l'objet de signatures individuelles destinées à marquer l'engagement de chacun à le respecter. L'école développe ainsi depuis quelques décennies, au moins partiellement, ce qu'il convient d'appeler un référentiel de juridicisation des comportements scolaires<sup>17</sup>. Ainsi, sans surprise, plusieurs de nos interlocuteurs ont-ils fait le lien entre leur souhait de faire intervenir des policiers devant les élèves pour parler de la loi en général et leur nécessité organisationnelle de contrecarrer des discours élèves arguant de l'absence de légitimité de l'école dans l'adoption de quelque réglementation interne que ce soit. Et nous avons pu constater, enfin, d'autre part, que certaines interventions policières, reprenant une matrice d'intervention créée par les éducateurs spécialisés de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) au début des années 2000, s'appliquaient à mettre l'accent sur une pédagogie de la continuité normative entre la maison, l'école et la rue. Les parents, les adultes de la communauté scolaire et les autorités de police et de justice sont ainsi fréquemment présentés sous les traits d'un même continuum adulte, fabriquant une légitimation croisée des pratiques de régulation ordinaire des comportements tendant à renforcer la légitimité de chaque ordre normatif et en particulier celui, moins chargé symboliquement, de la norme scolaire<sup>18</sup>. On peut considérer que le même processus de réassurance est à l'œuvre dans le recours au partenariat policier, mais de manière plus crue, lorsque dans certains établissements la direction demande à son correspondant policier de venir sécuriser la tenue d'un conseil de discipline « à risque » au cours duquel la coopération des parents paraît pour le moins compromise.

Foucault disait de la police qu'elle exerçait une fonction « interstitielle » agissant là où les institutions fermées de discipline (ateliers, armées, écoles) « ne peuvent intervenir », « disciplinant les espaces non disciplinaires », (Foucault, 1975, p. 250). On peut faire l'hypothèse que le développement d'une coopération entre la police et l'école accompagne sociologiquement l'entrée contrainte de l'école dans une ère post-disciplinaire, dans laquelle les modalités de régulation des comportements ordinaires sont à repenser, comme l'exprime avec finesse cet inspecteur d'académie d'Ile de France :

« Interviewé : Il y a des domaines d'expertise que l'on n'a pas, nous. Mais, pour tout vous dire, là, ma collègue, quand elle est arrivée à l'Éducation nationale, elle a trouvé qu'on était une institution violente...

Enquêteur : Votre collègue policière ?

Interviewé : Oui. Elle travaillait en brigade des mineurs.

Enquêteur : D'accord.

---

<sup>17</sup> A cet égard, on peut citer l'emblématique réforme de la procédure disciplinaire à l'école ayant acté l'entrée de l'avocat en conseil de discipline à partir de décrets de 1985 et 2000.

<sup>18</sup> Nous avons pu constater que ce principe d'action était également celui de nombreux forums de prévention organisés par les collectivités locales sous l'égide de CLSPD qui procédaient en rassemblant les acteurs intervenant sur plusieurs plans de la sécurité personnelle : sécurité domestique, sexuelle, routière, ferroviaire, etc. (mêlant notamment sociétés d'assurances, pompiers, sécurité civile, acteurs de la prévention routière, sncf, transporteurs publics, planning familial).

Interviewé : Elle a dit : « Mais vous, vous vous souciez assez peu de la présomption d'innocence ! Un prof peut condamner un élève ». Parfois, on fout un élève à la porte... on n'écoute pas le contradictoire, c'est : « Dehors ! – Ah mais ce n'est pas moi. – Je ne veux pas le savoir ! ». La présomption d'innocence... et le crédit de bonne foi, il n'est pas respecté non plus. La parole de quelqu'un... Il a tort a priori. Enfin... Donc, là-dessus, on a progressé. Ah oui, elle, elle était effarée, même ! ».

Ce qu'il convient d'appeler selon la littérature spécialisée la « démocratisation de l'espace scolaire » (De Conink, Cartuyvels, Franssen, Kaminski, Mary, Réa, Van Campenhoudt, 2005, p. 289 et sq) induit un aggiornamento de l'école sur le plan des logiques de production de l'ordre scolaire dont les enjeux sont autant symboliques et pratiques que juridiques. « Dans le champ scolaire, les signes les plus manifestes d'une démocratisation juridique croisent les vestiges d'une culture traditionnelle plus autocratique et autoritaire » notaient ainsi ce collectif de criminologues belges en 2005. Dans ce contexte, travailler avec la police permet à l'école de concilier juridicisation de la régulation des comportements et réaffirmation d'une certaine asymétrie dans la relation administrative avec l'école (Purenne, Payet, 2015).

### **Les enjeux policiers : le développement d'une politique relationnelle**

Pour l'école, la pédagogie de l'orthodoxie s'envisage plutôt selon une approche assez ratiocinante et tautologique consistant à introduire la loi en tant que telle, car « la loi c'est la loi ». C'est avec cette feuille de route que les premiers PFAD sont entrés en établissement scolaire, comme ils nous l'ont narré : *« Alors la classe ciblée était la classe de 3<sup>ème</sup> parce que c'est la classe charnière avec le lycée, partant du présupposé que c'est plus spécialement au lycée que ces élèves seraient confrontés à l'offre et à l'usage de produits stupéfiants. (...) Devant cet aréopage [de professionnels] augmenté du maire de l'arrondissement, d'un membre du cabinet du préfet, de membres du rectorat. Autant vous dire que c'était assez bizarroïde, que les élèves étaient complètement statufiés (...). Et donc c'est plutôt les adultes qui animent. Donc c'est moi qui ait accepté de faire cette première séance et quand on me passe la parole et qu'on me demande : « Madame, qu'est-ce donc que les stupéfiants et la loi qui les interdit ? ». Donc je pars de L626 pour arriver à L630, puisqu'à l'époque c'était la législation, et je commence à dire L626 dit ça, L627, L628, L629... Et je vois bien les adultes qui opinent du bonnet et je vois un peu d'effroi de la part des élèves. Je pense que ceux qui ont eu le droit à la première séance n'ont pas du retenir grand-chose, enfin ils sont très grands maintenant, parce que bon c'était...voilà...oui très très scolaire pour ne pas dire universitaire »*. Nombreux sont les personnels des établissements scolaires à souhaiter encore aujourd'hui que les intervenants policiers ou gendarmes procèdent à l'édification des élèves en leur présentant la LOI, dans toute sa splendeur et son potentiel de sanction en cas de transgression. Certains enseignants et chefs d'établissements nous l'ont dit explicitement, notamment en école primaire, lorsqu'on les interrogeait sur une éventuelle prévention à l'égard des interventions de personnels en uniformes : « Non, pas du tout, c'est bien qu'ils interviennent en uniformes, cela donne de la solennité à la loi ».

Mais, pour la police, répondre à la demande de pédagogie des normes exprimée par l'école, c'est aussi et surtout l'occasion de communiquer directement avec la jeunesse. L'implication du policier en milieu scolaire relève d'abord, de la part de l'institution policière,

d'une politique relationnelle (Demailly, 2008). Ce point s'objective de prime abord dans le fait que, bien que le protocole de Dreux signé en 2004 entre les deux administrations confie la pédagogie policière des normes en milieu scolaire aux correspondants sécurité / école, c'est-à-dire à des policiers et des gendarmes polyvalents des circonscriptions et brigades territoriales (cf. ci-dessous), les deux administrations vont préférer confier cette mission à un personnel spécialisé préalablement doté en compétences relationnelles. La pédagogie des normes en milieu scolaire est ainsi en définitive surtout le fait d'acteurs spécialisés, c'est-à-dire soit d'individus habilités à la communication externe par des dispositifs de formation continue (notamment les FRAD et les PFAD), soit de membres d'un collectif spécialisé sur des fonctions de prévention de la délinquance et, souvent, dotés d'une mission centrée sur la question juvénile<sup>19</sup>.

Comme l'explique Lise Demailly, « même des fonctions sociales comme la politique, qui étaient jusqu'ici plutôt rapportées aux choix de société, aux visions du monde ou à l'expertise, paraissent demander des compétences relationnelles : la pédagogie, l'écoute, le sens du dialogue et de la négociation sont à l'honneur... » (Demailly, 2008, p. 26)<sup>20</sup>. Le travail de pédagogie du droit pour les policiers est inscrit au cœur d'une problématique institutionnelle qui vise à construire la confiance de la population envers le système pénal en général et l'institution policière en particulier<sup>21</sup>. Or, de nombreux intervenants suivis en établissement scolaire dans le cadre d'IPOGEES sont persuadés qu'il importe de combattre les stéréotypes qui pèsent sur la perception sociale du policier parce qu'ils portent préjudice à l'exercice de leur mandat. Pendant les premières années d'intervention en milieu scolaire, il allait ainsi de soi pour les intervenants qu'il leur fallait venir en tenue civile à l'école, ce qui ne s'explique qu'en partie par le fait que les premiers intervenants provenaient des services de police judiciaire attachés à la tenue civile. Il fallait créer selon eux les conditions d'une rupture de paradigme. Ainsi, la conférence de prévention en établissement scolaire n'est en définitive qu'un des modes de mobilisation du monde policier pour établir la communication avec la jeunesse scolarisée, dans un contexte où la légitimité de l'action policière est fortement mise en cause en particulier par le développement à partir du début des années 1990 d'émeutes urbaines dans les quartiers populaires (Wuilleumier, Purene, 2011). Cette politique relationnelle se traduit dans de nombreuses autres initiatives de l'institution policière, comme l'accueil de classes pour un parcours de découverte dans les services policiers, la participation à des forums de carrières pour vanter les composantes du métier policier, etc. On peut citer ici

---

<sup>19</sup> Ces collectifs constitués par les administrations de police et de gendarmerie pour prendre en charge la fonction de conférencier en milieu scolaire sont divers : Brigade de prévention de la délinquance juvénile, en gendarmerie, Centres de prévention et de loisirs jeunes, Missions prévention communication, Service de prévention opérationnelle, Unité de prévention urbaine, Unité de Prévention des Conduites à Risques, Unité communication formation prévention, sans oublier les Officiers de prévention coordonnés par l'état-major du service de sécurité publique des Hauts de Seine, en police nationale. Comme l'explicitent leurs dénominations, ces figures d'intervenants sont principalement référées à la notion de prévention, mais cette notion de prévention est elle-même déclinée selon des sémantiques différentes (jeunesse, communication, urbanité, etc.), témoignant d'un certain éclatement des référentiels de cette politique relationnelle.

<sup>20</sup> En suivant les policiers intervenant en éducation à la santé et à la citoyenneté, j'ai pu constater que bien d'autres organisations cherchent également à sensibiliser les publics juvéniles à leurs mandats institutionnels (transporteurs publics, travailleurs sociaux de la protection de l'enfance, éducateurs socio-judiciaires, ...).

<sup>21</sup> Concernant l'importance spécifique de cette question dans le champ des politiques pénales, on pourra se référer par exemple à (Tyler, 2011).

également l'initiative emblématique de la participation à Bordeaux, sous l'égide du délégué à la cohésion police population, d'une petite dizaine de policiers à un concours scolaire d'écriture de nouvelles policières, en tant qu'experts garants du réalisme des pratiques d'enquête décrites dans les fictions. Rencontrée en entretien, la cheffe de service qui avait assuré la logistique de cette participation voyait d'un œil favorable ce travail relationnel qui a eu comme conséquence directe de (re)situer l'acteur policier dans le champ de l'imaginaire lycéen et de développer la capacité de l'institution policière « à faire rêver » ; son analyse fait écho à plusieurs réflexions recueillies en aparté lors du travail ethnographique sur l'aspect incongru aux yeux des intervenants de devoir essayer de reconquérir une place de choix dans l'imaginaire d'adolescents qui, enfants, trouvaient valorisante la figure du policier... Ainsi, qu'il s'agisse ou non d'éducation à la santé et à la citoyenneté, le policier est intéressé d'aller aux devants du public juvénile pour se vendre, vendre la police avec l'idée « qu'on a du rater quelque chose ». Un travail qui nécessite cependant pour être mené à bien, de disposer d'intervenants qui soient eux-mêmes convaincus de la valeur de leur mandat et du caractère bienveillant de l'institution...

S'agissant de l'institution policière, la pratique de la pédagogie des normes prend ainsi la forme d'un travail pédagogique horizontalisé de resocialisation de la norme socio-juridique (Wuilleumier, 2015). Les normes juridiques sont exposées aux élèves mais elles sont surtout passées au crible des représentations juvéniles à travers une pratique de la « réunion discussion » qui permet aux jeunes d'exprimer leurs interrogations voire leurs désaccords à leur sujet et aux intervenants d'user de registres de contre argumentation diversifiés. Le policier ou le gendarme se fait alors l'agent commercial du monde légal rationnel et cherche à emporter l'adhésion du public juvénile à son égard en soulignant la bienveillance de ses fondements. Davantage qu'à faire connaître et apprendre les règles du vivre ensemble, il vise à convaincre de la désirabilité de la loi. Il sait donner acte au public juvénile de certains dysfonctionnements pratiques dans sa mise en œuvre, mais c'est alors pour mieux en minorer la portée. Cette approche, qui s'appuie sur des dispositifs de libération de la parole juvénile, peut parfois être à l'origine de malentendus avec le monde scolaire : les policiers qui interviennent en établissements scolaires refusent explicitement de s'occuper de discipliner les élèves dans le cours de leur intervention. Ils souhaitent au contraire encourager un mode de régulation des échanges sociaux fondé sur l'autodiscipline des élèves<sup>22</sup>.

Cette pédagogie est au service d'un plus grand report des problématiques juvéniles vers les institutions, pénales en particulier. Ainsi, il est notable qu'une grande partie du travail des intervenants est un travail de définition des termes juridiques (comme infraction, légitime défense, usage de drogues, etc.) et de traduction du vocabulaire ordinaire des élèves (bagarres, chiquettes) dans les catégories du droit (violences légères, harcèlement, etc.) ; il sensibilise à l'existence d'un casier judiciaire, qui consigne les condamnations pénales, et fonctionne *in fine* comme un handicap dans la réalisation des projets de vie de chaque individu ; il consiste ainsi tout d'abord, en d'autres termes, à familiariser les élèves avec le langage des institutions. De même, dans les interventions pédagogiques d'initiation au secourisme ou de prévention du

---

<sup>22</sup> Une modalité d'intervention typique du répertoire d'action de l'éducateur spécialisé, cf. (Geny 2006), qui contribue à justifier l'usage de la notion de policier éducateur appliquée à ce type d'intervenants policiers par la recherche nord-américaine (cf. infra).

vol et du racket, on peut identifier des séquences d'intervention directement dédiées à l'apprentissage d'habiletés nécessaires à l'intervention policière comme la capacité de briser un pacte de silence, de décrire un agresseur ou de localiser avec précision l'emplacement d'un blessé. *In fine*, toutes les interventions observées en milieu scolaire font une place aux ressources du monde adulte pour traiter la problématique concernée en cas de victimation, qu'il s'agisse des parents, des adultes de l'établissement scolaire, des services policiers mais aussi des services sociaux, sanitaires, judiciaires, etc. tous présentés sous leur meilleur jour : une partie de l'intervention vise à encourager les jeunes à se tourner vers les institutions pour obtenir secours et protection en cas de difficulté personnelle<sup>23</sup>. Ajoutons d'ailleurs, que certains intervenants expérimentés considèrent *a posteriori* avoir été les premiers bénéficiaires de ce travail de pédagogie de la loi et des institutions, et relatent leur parcours de « préventionniste »<sup>24</sup> comme un travail de réhabilitation d'une perspective juridique dont ils avaient été amenés à relativiser la portée au cours de leur pratique professionnelle antérieure, alors même qu'elle fonde la légitimité de l'action policière dans une société démocratique se pensant comme un « Etat de droit ». Dans leur trajectoire biographique, ils accordent une valeur importante à cette expérience de redécouverte des normes juridiques, à travers un dispositif pédagogique dont ils sont ainsi en quelque sorte les meilleurs élèves. Ceci nous amène à proposer de qualifier ce travail de pédagogie du droit de dispositif post-foucauldien, en ce sens qu'il vise incidemment à réhabiliter la perspective juridique et institutionnelle sur le monde et à convaincre que celle-ci n'est pas que « la cristallisation objective de l'état d'un rapport de force historique » (Sauvêtre, 2009, §17) mais est également fondée en valeur ou en raison, pour parler comme Max Weber.

*In fine*, cette coopération police / école initiée autour de la pédagogie des normes présente ainsi un caractère paradoxal : alors que l'école semble se tourner vers la police dans une perspective foucauldienne avec l'espoir inavouable de renouer avec un ordre disciplinaire dont elle est dorénavant privée, la police se tourne vers l'école au terme d'un processus d'épuisement des charmes de la perspective foucauldienne avec l'idée d'essayer de réenchanter la relation individuelle au système pénal...

## 2. Approche par les acteurs : la construction d'une offre policière dédiée au milieu scolaire

Nous avons cherché dans une première partie à inscrire la coopération police / école dans un référentiel d'action publique par le haut, mais nous avons constaté que ce rapprochement qui n'allait pas de soi avait du mal à se dire ; nous avons dû nous résoudre à considérer, d'une part, que le paradigme d'éducation à la santé et la citoyenneté qui le rend possible en rend mal

---

<sup>23</sup> On peut noter d'ailleurs qu'il n'est pas rare que les interventions se terminent par une prise de parole d'élèves en aparté sur une victimation personnelle ou une demande d'aide qui amène l'intervenant à mettre en œuvre les circuits de protection adultes qu'il a décrits dans la séance... Ces occurrences, dénommées "dévoilements" par les intervenants, font partie pour certains des critères qui leur permettent d'évaluer la séance comme positive. Mais il n'est pas rare alors que les intervenants se heurtent à des dysfonctionnements pratiques dudit circuit de protection...

<sup>24</sup> Il s'agit du principal terme utilisé par les intervenants suivis en milieu scolaire pour qualifier leur activité.

compte et, d'autre part, que les raisons d'agir de concert n'étaient pas véritablement communes, répondant à des logiques institutionnelles inscrites dans des trajectoires en partie contradictoires. Mais la réalité pratique de cette coopération n'en demeure pas moins. Ainsi, après avoir échoué à décrire cette action publique par le haut, nous allons essayer de l'analyser comme une construction de l'action publique par le bas.

Ceci suppose de repartir des dispositifs pratiques de coopération envisagés comme des analyseurs, et de les mobiliser pour proposer, autrement dit, d'éclairer le tout à partir d'une dissection de ses unités constitutives. Concernant le volet de production externe de la sécurité scolaire en France, entendue comme composé de ces dispositifs coopératifs animés pour l'école par les forces de police et de gendarmerie, cette identification des parties composant le tout est facilitée par la construction par le Ministère de l'Intérieur d'une offre policière dédiée au milieu scolaire. Les contours de cette offre policière dédiée sont par ailleurs assez saillants puisqu'ils découlent de la professionnalisation au moins partielle d'agents de la police du quotidien en vue de fournir certaines prestations précisément calibrées. Ce sont en quelque sorte des acteurs-dispositifs. Si l'on repart de l'action déployée par ces acteurs-dispositifs sur le terrain, que voit-on ? Que se produit-il en pratique à travers eux ? Quelle est en quelque sorte leur efficience propre, si tant est qu'il y en est une ?

L'action policière en milieu scolaire repose en définitive sur trois types de professionnels dont deux ont été précisément étudiés dans le cadre du programme IPOGEES, faisant l'objet de livrables dédiés (voir annexes) : le policier éducateur, le policier maître d'œuvre et le correspondant sécurité / école. Les deux premiers font l'objet de dispositifs de formation continue assez sophistiqués, alors que le troisième fait surtout l'objet d'une attribution de rôle. Les deux premiers renvoient à des fonctions policières inventées initialement en dehors du partenariat école / police mais qui ont connu des réorientations parfois majeures pour s'adapter à l'action en milieu scolaire ; la dernière est une fonction déclinée directement pour le milieu scolaire, mais selon un mode opératoire qui tend à se généraliser au sein des organisations de police et de gendarmerie.

Ces trois offres policières, qui sont de nature différentes, n'ont pas la même valeur aux yeux du monde scolaire. Si le correspondant sécurité école est précieux d'un point de vue organisationnel pour la gestion des incidents constatés au sein des établissements, le policier éducateur reste l'agent avec lequel s'opère le travail à la frontière le plus important. La seconde figure du policier maître d'œuvre, souffrait, en revanche, tout au long de notre enquête qui s'est déroulée entre mai 2014 et août 2015<sup>25</sup>, d'un déficit manifeste

---

<sup>25</sup> Celle-ci s'est donc achevée bien avant l'annonce de la mise à disposition à partir du 30 octobre 2016 d'une enveloppe de 50 millions d'euros issue du Fonds interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation « pour la mise en sureté » des écoles, collèges et lycées. Il conviendra ainsi de porter attention aux effets de la mise en œuvre de l'instruction interministérielle du 29 septembre 2016 « définissant les conditions d'utilisation de ces crédits exceptionnels » pour « permettre la réalisation de travaux urgents de sécurisation indispensables » pour mesurer si elle peut ou non donner un nouveau souffle à cette coopération de l'école avec le policier maître d'œuvre. Les travaux préconisés, envisagés comme les « travaux nécessaires à la sécurisation périmétrique (...) et volumétrique des bâtiments », dans le but « d'éviter toute tentative d'intrusion malveillante » et de « protéger les espaces de confinement », s'inscrivent en effet résolument dans le déploiement d'un paradigme de prévention situationnelle appliqué aux espaces scolaires. Ils n'en déploient néanmoins que la face purement technique (« caméras de surveillance », « portail, barrière, clôture », « interphone » et/ou « vidéophone », « alarmes », « systèmes de blocage des portes », etc.).

d'investissement par le monde scolaire. Ces trois professionnels incarnent chacun une modalité différente de contrôle des comportements scolaires. Mais que produisent au juste ces dispositifs au plan de la sécurité scolaire ? Cette partie sera dédiée à la présentation rapide des logiques d'interaction entre ces trois types d'agents et le monde scolaire, en insistant sur les logiques de professionnalisation (contenu, outils, limites) mises en place par le ministère de l'Intérieur, mais aussi sur les logiques d'interprétation de rôle développées par les agents de terrain à la lumière des usages privilégiés que font les acteurs de l'école de ces dispositifs.

#### A. Analyseur 1 : Le policier éducateur ou le contrôle pédagogique des comportements

Le rôle de policier-éducateur est en France le plus anciennement défini des trois. Il émerge à partir du début des années 1990, développe une action fondée sur l'exploitation de compétences relationnelles (Wuilleumier, 2015) et propose une modalité pédagogique de contrôle des comportements scolaires. (Blais, Gagné, Flores, Maurice, 2008) notent que le rôle de policier-éducateur « est apparu aux Etats Unis et est, sans contredit, le plus répandu ». Si l'on repart de la définition nord-américaine du policier-éducateur (Blais et all., 2008) toujours nous indiquent que son action s'inscrit dans le cadre de « mesures qui visent à influencer sur le processus décisionnel du délinquant potentiel » et s'inscrit dans un référentiel qui suppose que « l'acquisition de connaissances permettrait aux étudiants d'identifier les situations à risque et de les éviter » (p. 326). Il s'inscrit plus largement en d'autres termes dans une approche cognitive des questions de délinquance.

Un des axes du programme IPOGEES s'était donné comme objectif de prendre la mesure de la figure du policier-éducateur dans le contexte français. Pour ce faire, nous avons observé entre 2013 et 2015, 120 séances de pédagogie des normes développées à destination de 142 classes d'enseignement primaire (12) et secondaire (84 collèges et 23 lycées), public ou privé et mené un travail d'entretien approfondi auprès des personnels de 22 unités, parisiennes et provinciales, de police (Préfecture de police de Paris et Direction centrale de la sécurité publique - DCSP) et de gendarmerie identifiés à l'occasion de cette activité de sensibilisation. De même, à chaque fois que cela a été possible, nous avons rencontré les adultes des établissements scolaires impliqués dans les campagnes de sensibilisation que nous suivions (chefs d'établissements et adjoints, Conseillers principaux d'éducation -CPE, enseignants, infirmières scolaires, etc...) et échangé avec eux sur un mode formel et informel. Ces observations à dominante ethnographique nous ont permis de documenter plusieurs points, qui seront résumés ici. Parallèlement, nous nous sommes aussi intéressée aux logiques de professionnalisation retenues par le ministère de l'Intérieur concernant ces acteurs, que nous avons observées en centre de formation à deux reprises et que nous avons essayé de documenter d'un point de vue historique.

Les deux angles d'approche, complémentaires, permettent de montrer que le policier-éducateur français contrairement à son homologue d'Amérique du Nord n'adopte pas « un rôle d'enseignant » (Blais et all. 2008) mais développe un positionnement qui relève d'avantage du monde social des éducateurs spécialisés occupés par « un double travail sur le cadre et la problématique [individuelle de déviance] » dont l'horizon est « l'investissement »

du cadre institutionnel comme un cadre doté de sens et de valeurs, susceptible « d'adhésion », amenant « à des comportements plus maîtrisés », « encadrés par un véritable autocontrôle produit par le jeune lui-même » (Gény, 2006). Sa pédagogie n'est pas magistrale mais inscrite dans une politique relationnelle déployée sur le mode de l'échange discursif. Partant, la pédagogie policière n'est pas non plus soluble dans la matrice nord-américaine d'éducation aux risques (bien décrite dans Carrier, Quirion, 2003). Si elle est aussi, en particulier sur le volet santé de prévention des drogues, une pédagogie d'énonciation des risques, elle emprunte à des registres symboliques plus variés de capacitation (Nussbaum, 2011) qui font la part belle à la capacité protectrice des institutions.

### Les grandes lignes de professionnalisation du policier-éducateur en France

Comme indiqué supra, à partir de 1990 et d'une problématique « drogues », les services de police et de gendarmerie vont se soucier de développer chez certains de leurs agents un savoir-faire en matière de communication externe, tout particulièrement pensé pour l'entrée en relations avec un public juvénile. Les stages de formation continue dédiés vont connaître en 25 ans de nombreux avatars et ce n'est pas ici le lieu de retracer en détail toute cette histoire (cf. Annexes, Livrable n°1. Le policier éducateur et la pédagogie du droit en milieu scolaire). Le stage FRAD, porté par une logique de *media training*<sup>26</sup>, disparaîtra à partir de 2008, induisant une progressive mutualisation de la formation PFAD et nous allons donc nous concentrer sur cette dernière.

Progressivement, au cours de la deuxième partie des années 1980, des policiers volontaires furent donc spécifiquement formés à un rôle de « formateur anti-drogue » pour répondre à un besoin de formation professionnelle au sein des services spécialisés de la Police Nationale. « *Ces besoins étaient les suivants, à savoir : une meilleure connaissance des substances et des produits (...) il n'y avait pas de formation spécifique, (...) s'agissant de la réalité de ce qu'est un trafic entre un dealer et un usager, souvent l'enquêteur était obligé de se former avec l'expérience* » explique ainsi un fonctionnaire de police qui fut en charge de la formation d'un millier de PFAD entre 1990 et 2010, (Entretien, 10 avril 2014). Ces policiers volontaires suivent pour cela, jusqu'en 1999, un stage d'une puis de deux semaines, essentiellement centré sur la connaissance des produits stupéfiants. Le PFAD acquiert ainsi « *une certaine connaissance sur les produits, sur les profils des usagers, les profils des dealers* » qui suscite l'intérêt du milieu scolaire, mais ce n'est pas ce savoir que l'Etat souhaite diffuser en milieu scolaire.

Au tournant des années 1999/2000, cette formation connaît ainsi une inflexion majeure sous l'impulsion de la MILDT et de son plan triennal (1999-2001) qui se fixe comme objectif de renforcer la sensibilisation des élèves aux dangers des drogues. Il s'agit de professionnaliser la communication en direction du monde juvénile en adoptant une démarche de « prévention dynamique », intégrant l'idée d'une pluralité dans les logiques de consommation et basée sur un dispositif de réunion discussion, comme le raconte toujours le

---

<sup>26</sup> Dans le stage FRAD organisé de 1990 à 2008 par l'école de formation à la police judiciaire de Fontainebleau, les gendarmes stagiaires étaient mis en situation d'observer leurs pratiques verbales et non verbales de communication. Interprétant devant leurs collègues de courtes saynètes à partir de directives larges des formateurs, ils étaient filmés puis sommés de visionner les images de leur prestation.



même fonctionnaire de police : « un des objectifs [du plan MILDT], en matière de prévention, c'était par exemple de retarder la première consommation. Je me souviens d'avoir eu des réunions avec le professeur Philippe Parquet <sup>27</sup> (...) qui nous disait déjà « plus important que le produit, c'est la façon dont il va être consommé, le moment de sa consommation, l'environnement de sa consommation et l'âge de cette consommation<sup>28</sup>. Donc il fallait que nous puissions identifier le profil ou les éléments qui amenaient un jeune à consommer la première fois, de manière à être efficaces en amont, en termes de prévention. Ensuite, une fois qu'on avait identifié ce qui faisait qu'un jeune consommait, la deuxième question que l'on devait se poser c'était pourquoi il recommençait, la répétition. (...) Donc on appréhendait que c'était parce qu'il se rendait dans une soirée, qu'il fallait sous la pression du groupe faire comme les autres, que c'était l'occasion, quand ils étaient sous l'effet d'une substance, ça permettait de vaincre sa timidité et de draguer plus facilement, ça permettait de ne pas se voir dans un miroir laid, moche, gros, etc. repéré par des vêtements amples surtout pour les filles qui se considèrent, en pleine modification de leurs corps, pas forcément dans les canons de ceux qui sont affichés par la publicité. On travaillait aussi sur le fait que certaines personnes consomment pour des performances sexuelles, d'autres pour des performances sportives, d'autres parce qu'ils avaient une souffrance à domicile parce que les parents ne s'entendaient pas, parce qu'ils étaient victimes de violence. Donc la drogue à ce moment-là était un étayage, une béquille de leurs vies. Pour nous cela a été important car on s'est rendu compte que le même produit consommé par des jeunes de différents âges n'avait pas la même effectivité et que même dans la même tranche d'âge, en fonction du lieu de consommation, du moment de consommation, de l'objectif recherché, on avait effectivement des profils complètement différents. (...) Et nous, en termes de prévention, ce n'était pas de dire « c'est dangereux et mortel », puisque nous avons rapidement compris grâce à l'apport psy que quand on s'adresse à un jeune et qu'on lui dit : « Il y a la maladie et la mort » comme lui quand il a 14, 15, 16, 17 ans, il est immortel, il n'est pas concerné, (...) on était inefficaces si on n'utilisait que ce langage et ce discours auprès des jeunes ». Cette resocialisation de la question des drogues induit une transformation majeure du registre communicationnel des policiers qui vont se lancer dans un travail de prévention de leur consommation. Ils sont, en particulier, sommés de traquer toute posture morale de jugement sur les consommations au profit de l'adoption d'une posture bienveillante envers les consommateurs, ce qui passe d'abord par l'abandon d'une série de tics de langage vernaculaires ; de même, ils se doivent de rompre avec une pratique habituellement verticale de la communication pour adopter un registre relationnel plus horizontal permettant d'envisager la construction d'une relation de confiance avec le public juvénile. L'observation de sessions de formation PFAD nous a

---

<sup>27</sup> La réflexion de Philippe Parquet a beaucoup influencé le contenu du plan triennal. Raynaud, M., Parquet, P. J., Lagrue, G., 1999, *Les Pratiques addictives : usage, usage nocif et dépendance aux substances psycho-actives : rapport remis au secrétaire d'Etat à la santé*, La documentation française, décembre.

<sup>28</sup> A partir du rapport Parquet, s'opère également une redéfinition de la notion de « drogue », jusque-là confondue avec la notion de produits stupéfiants, qui ne renvoyait qu'aux seuls produits illégaux. Dorénavant, la définition juridique cède la place à une définition chimico-médicale des drogues entendues comme des substances psychoactives, agissant sur le cerveau et des produits de consommation courante largement tolérés légalement et socialement comme le tabac et l'alcool entrent alors dans le périmètre des « drogues » que les PFAD doivent aborder en milieu scolaire.

permis de mesurer d'ailleurs que ces orientations étaient à l'origine d'un dispositif parfois douloureux de décentrage / recentrage des stagiaires policiers (Wuilleumier, 2015).

Le stage PFAD initialement de deux semaines s'étoffe sous l'influence de cette transformation d'une troisième semaine dédiée à l'appréhension des enjeux pédagogiques relatifs à la prévention en milieu scolaire (connaissance des publics juvéniles, connaissance des problématiques relationnelles à l'école), puis à la fin des années 2000, d'une quatrième semaine dont l'ajout permet de revoir l'ensemble du dispositif. Cette inflexion majeure du référentiel d'action des PFAD est en effet l'occasion, comme l'indique le formateur précité, de la montée en puissance des psychologues de l'Institut national de formation de la police nationale (INFPN) dans l'encadrement de la formation, qui persiste jusqu'à aujourd'hui. La formation en vigueur, qui s'est adjoint dans l'intervalle des modules concernant les problématiques de violences scolaires (dont « dangers d'internet » et « jeux dangereux »), et plus récemment de « dopage et conduites dopantes », repose ainsi in fine sur une mise en situation des stagiaires devant élèves, qui occupe la moitié du temps de formation, organisée dans le cadre d'une convention de coopération avec l'académie de Clermont Ferrand qui leur assure l'accès au public scolaire local. L'apport des psychologues consiste dans un travail d'implémentation d'habiletés interactionnelles : l'objet principal de la formation porte en effet sur le comportement de l'intervenant lui-même en tant qu'acteur de l'interaction. Le langage, la gestuelle et les postures « fermés » sont traqués et disqualifiés comme défavorables à la libération de la parole des élèves. Des modalités de communication moins dissymétriques sont proposées en substitution. L'outil majeur de la démarche de professionnalisation du policier éducateur est en définitive le *debriefing* collectif de mises en situation pédagogique. Les futurs conférenciers doivent ainsi apprendre durant leur stage à construire, par binômes, des séquences pédagogiques et tester leur robustesse en les mettant en œuvre auprès de collégiens devant la totalité des autres stagiaires. Pour mener à bien cet exercice ils sont également sensibilisés aux particularités du public adolescent et à sa structuration en plusieurs tranches d'âge, dans la perspective d'aboutir à des modalités de production d'interventions pédagogiquement appropriées au public concerné (juvénile, mais aussi adulte le cas échéant) qui tiennent compte de leurs questionnements habituels<sup>29</sup> et des logiques de représentation du monde qui sont les leurs. Ce contenu a fait l'objet d'une nouvelle réorientation en 2014 sous l'effet de l'actualisation des paradigmes de référence à laquelle a procédé la MILDECA. Il s'agit dorénavant de franchir un pas supplémentaire et de veiller tout particulièrement à ce que les interventions pédagogiques auprès du public scolaire contribuent au développement des compétences psychosociales des élèves<sup>30</sup>.

Les contenus magistraux de formation sont rares et portent essentiellement sur les logiques de consommation des produits légaux et illégaux. Quatre stages résidentiels dans les locaux de l'INFPN de Clermont Ferrand sont organisés annuellement pour des groupes de

---

<sup>29</sup> Ainsi, des listes de questions récurrentes de la part des élèves sur les matières abordées sont distribuées aux stagiaires.

<sup>30</sup> La notion de Compétence psychosociale (CPS) est popularisée par l'Organisation mondiale de la santé OMS depuis 1993. Elle renvoie à une série d'habiletés à acquérir dans les domaines de la communication interpersonnelle et de la gestion des émotions, cf. Le « cartable CPS » de l'IRPES des Pays de la Loire sur <http://www.cartablecps.org/page-0-0-0.html>.

stagiaires limités à 15 participants, ce qui induit un volume d'environ 60 PFAD formés chaque année. Les PFAD auxquels est offert un stage de réactualisation des connaissances après cinq ans d'exercice sont répartis sur tout le territoire et dans tous types de services mais connaissent également une forme de mise en réseau, à travers l'animation par l'INFPN d'un forum sur lequel chacun d'entre eux peut venir se documenter et/ou partager des éléments de réflexion ou de connaissance issus de sa pratique. La mission permanente d'évaluation de la prévention de la délinquance acte ainsi dans son rapport de 2012 que la formation PFAD porte sur « *la problématique de la toxicomanie sous toutes ses formes et la prévention des conduites à risque d'une manière plus générale* »<sup>31</sup>. Cette approche relationnelle de la pédagogie des normes, initialement dédiée à la seule matière des drogues, va en effet se diffuser à travers les institutions de police et de gendarmerie, en happant les intervenants en milieu scolaire qui souhaitent se professionnaliser, et contribue ainsi à construire le rôle de policier éducateur tel qu'il est observable aujourd'hui en établissement scolaire en France. En revanche, la dénomination du stage n'a pas évolué pour accompagner cette globalisation des compétences attendues.

### **Les enjeux pratiques de l'organisation de l'activité scolaire du policier éducateur**

Le policier éducateur français est un intérimaire scolaire à temps très partiel. Il ne dispose, contrairement à son homologue du programme DARE, que d'un espace pédagogique extrêmement réduit. Dans le secondaire, qui constitue l'espace majeur d'intervention du policier éducateur, certains intervenants, notamment en prévention des drogues, mettent un point d'honneur à obtenir, comme le recommandent les formateurs du stage PFAD, un créneau d'intervention de deux heures consécutives par classe, mais la plupart de ceux que nous avons suivis en établissements disposent en pratique d'un créneau de 55 minutes maximum. La réalité de la détermination de cet espace pédagogique limité est celle d'une négociation dans le cadre du CESC d'un créneau temporel qui sera consacré à une campagne de sensibilisation, sur un niveau de classe donnée, pour une ou deux thématiques déterminées comme prioritaires par l'établissement. Certains intervenants envoient en début d'année aux chefs d'établissements un document programme qui présente de manière rationalisée leur offre d'intervention classée en thématiques et en niveau de classes, mais la pratique s'accommode de commandes scolaires faisant fi de cette progression pédagogique. De manière assez massive, à l'époque de notre enquête, les commandes des CESC portaient habituellement sur deux interventions : la sécurité sur internet et la prévention des drogues, considérées par les adultes des établissements scolaires comme les problématiques les plus saillantes s'agissant des déviances élèves. Si la préoccupation en matière de comportements addictifs est déjà ancienne, la première thématique, beaucoup plus récente, est celle qui est aujourd'hui le plus associé aux incidents scolaires : les adultes des établissements scolaires évoquent ainsi pêle mêle des enjeux de comportements à risques sur internet par méconnaissance des règles de sécurité, de cyberharcèlement et d'usurpations d'identité sur les réseaux sociaux, de violences physiques punitives dans l'établissement ainsi que de troubles du sommeil et de la concentration. Pour une raison qui nous a toujours été présentée sur le mode du cela va de soi, les directions d'établissements considèrent que ces interventions « ne

---

<sup>31</sup> Mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance, « Implication de la police et de la gendarmerie dans la prévention de la délinquance », rapport, février 2012.

peuvent avoir lieu en dehors du temps scolaire », qu'il est inimaginable de « faire venir les élèves exprès » sans s'exposer à des taux d'absentéisme massifs et que ce programme doit donc se mettre en œuvre sur un temps d'enseignement ordinaire. En pratique, les enseignants sont donc invités à se dessaisir de leur espace pédagogique habituel au profit de l'intervenant qui va enchaîner sur plusieurs jours, par blocs de demi-journées entre trois et quatre interventions sur le même thème auprès d'un niveau de classe donné jusqu'à épuisement du nombre de classes concernées. D'un point de vue pratique, cela signifie souvent la mise à disposition de l'intervenant d'une salle polyvalente dans laquelle défilent les classes conduites les unes après les autres par l'enseignant titulaire de la séquence de cours déroutée. Un des effets majeurs de ce mode d'organisation est de rendre tout bonnement impossible la mise en place d'une quelconque continuité pédagogique entre un enseignement donné et l'atelier animé par le policier. Seules des stratégies d'articulation « universelle » à l'échelle de l'ensemble de l'établissement sont réalisables, et parfois réalisées, lorsque les CESC décident de « banaliser » quelques jours voire une semaine de cours pour organiser un forum de prévention dans les locaux de l'établissement ou à travers les CLSPD dans des locaux municipaux<sup>32</sup>. Toutes les classes d'un même établissement sont alors concernées par plusieurs offres d'intervention concomitantes engageant de fait côte à côte plusieurs types de professionnels – souvent renforcés par des bénévoles – permettant de faire cohabiter les thématiques majeures d'éducation à la santé et à la citoyenneté. En dehors de ces temps collectifs, les intervenants qui ont la chance d'appartenir à un collectif de travail chargé de missions de prévention peuvent mettre au point des dynamiques de présence collective et ainsi parfois comme on l'a constaté en gendarmerie délivrer dans la même séquence de temps deux voire trois programmes de prévention (drogues, internet et initiation au droit pénal par exemple). Mais, à l'inverse, le temps dédié à l'intervention pédagogique du policier, tout particulièrement quand il est seul à dispenser la séquence pédagogique, est parfois raccourci par des problèmes de communication et de logistique internes aux établissements scolaires : si les attentes de classes qui n'arrivent pas ou arrivent en retard sont relativement fréquentes, nous avons également assisté un jour à une intervention d'une heure démarrée avec retard puis interrompue à trois reprises par l'entrée intempestive d'adultes de l'établissement scolaire incertains de l'attribution durant ledit créneau horaire de cette salle convoitée à cette activité pédagogique par la direction de l'établissement... Si certaines directions d'établissements prennent réellement soin de leurs intervenants policiers, nous avons recueilli cependant plus d'une fois des ressentis désenchantés de la part d'intervenants concernant leurs modalités d'accueil et de prise en compte dans les établissements scolaires.

### **Un aperçu du contenu des échanges police / jeunes en établissement scolaire**

Le contenu des échanges police / jeunes en établissement scolaire passe d'abord par l'animation par le policier éducateur d'un dialogue collectif au plan des classes. L'atelier de « réunion discussion » développé par le policier éducateur commence systématiquement par une première séquence « d'entrée en relation », consacrée à établir le lien de communication

---

<sup>32</sup> L'articulation se produit alors au niveau de l'ensemble de la commune voire de l'intercommunalité.

avec les élèves, en prenant de leurs nouvelles sur un mode bienveillant et empathique<sup>33</sup> et au cours de laquelle l'intervenant présente, selon des modalités variables, ses objectifs pédagogiques, sa personne et l'organisation pour laquelle il travaille. Le policier éducateur entre ensuite dans le vif du sujet à partir d'une matrice didactique composée soit de très courtes vidéos envisagées comme autant de « déclencheurs »<sup>34</sup> soit, s'agissant de la prévention drogues, à partir d'un travail de *brain storming* visant à construire avec la classe une définition des drogues à partir du mot valise « drogues » lui-même. Dans un cas comme dans l'autre, l'idée est de faire surgir les représentations des élèves sur le sujet à traiter pour bâtir par dessus un discours adulte de disqualification des conduites à risque et d'encouragement des discours de prudence, de modération et de tempérance, célébrant la valeur capacitaire (Nussbaum, 2011) d'un comportement conforme à la culture locale de la conventionalité (Duvanel Aouida, 2016). Cette approche est consubstantielle à l'intervention du policier éducateur en établissement scolaire : elle a été mise en place par le bas par les premiers intervenants de la brigade des stupéfiants de Paris (cf. livrable 1) puis adoptée par la MILDECA et l'INFPN comme base du contrat didactique du policier éducateur en milieu scolaire (Wuileumier, 2014).

Même si le contenu des interventions du policier éducateur est dicté par la nature des thèmes traités et varie en fonction, on peut considérer en effet que celles-ci obéissent à une didactique commune. En pratique, la politique relationnelle qui préside à l'intervention amène l'intervenant, volontairement ou non, à ouvrir, par un dispositif de questions / réponses, un espace de débat sur la légitimité des normes légales, espace dans lequel s'engouffrent les élèves pour manifester leur opinion et poser leurs propres questions. La réponse policière, facilitée par la prévisibilité des thèmes de prises de parole des élèves notamment grâce au travail effectué en stages de formation, est alors orientée en vue de générer de l'adhésion chez les élèves<sup>35</sup>. Mais sur cette base se développent à l'initiative des élèves des débats affûtés sur la valeur du système pénal sur le plan symbolique et sur celui de son effectivité. L'observation ethnographique montre en effet que la pédagogie du système pénal présente de réels risques de porte à faux pour l'intervenant qui serait tenté de faire du code pénal un outil d'édification

---

<sup>33</sup> Dans deux départements du sud de la France, nous avons ainsi vu des intervenants inscrire explicitement leur intervention dans des registres de renforcement positif. Ils choisissaient ainsi notamment de démarrer leur prise de parole par une déclaration du type : « On est très contents de vous rencontrer aujourd'hui car on nous a dit que vous étiez la meilleure (sixième, cinquième, quatrième, troisième) du collège ! ». S'ensuivait inévitablement un jeu de rôle avec le représentant de l'équipe éducative présent, venant généralement contredire le policier et renforcer le stigmate, lequel avait alors beau jeu de conclure les échanges et de reprendre la parole en disant : « bon, allez, au travail, on va essayer de démontrer à votre enseignant que vous valez mieux que ça ! ».

<sup>34</sup> Ces vidéos peuvent être des productions des services policiers de prévention (par exemple trois vidéos élaborées par le SPPAD de la Préfecture de police de Paris en collaboration avec les élèves d'une classe théâtre d'un lycée parisien) soit par les services de l'Education Nationale (cas des vidéos diffusées dans le cadre du plan de lutte contre le harcèlement à l'école) soit par toutes sortes de tiers, français et étrangers selon les besoins pédagogiques de l'intervenant.

<sup>35</sup> Les éléments recueillis à l'issue des interventions dans le cadre d'IPOGEEES que ce soit oralement par rapport à un questionnaire sur le vif ou par écrit en réponse à un questionnaire succinct laissent entendre que les élèves ne s'y trompent pas et que les policiers éducateurs y parviennent assez bien, du moins sur le moment même. En effet, le registre des élèves est de manière écrasante celui de la célébration de la véracité des propos policiers et de l'espoir que cela puisse toucher « ceux qui ont besoin de réfléchir » sur leurs comportements. Une minorité l'évalue en revanche sur le plan de la connaissance disant « avoir appris des choses ».

des élèves<sup>36</sup>. Si, au plan des idées, les intervenants parviennent à convaincre de la pertinence de la plupart des interdits<sup>37</sup>, l'énoncé de la diversité des infractions provoque en revanche chez les élèves une mise en cause directe de la capacité des institutions à engager des poursuites pénales en deçà d'un certain seuil de sensibilité<sup>38</sup>.

Pour illustrer cette pédagogie non magistrale des normes légales et du système pénal, on peut donner ici l'exemple d'un échange assez emblématique recueilli au cours de nos observations sur l'injure discriminatoire : sensibilisés par l'intervenant au fait que, par exemple, on pouvait subir des discriminations en raison de son apparence physique et notamment de la couleur de ses cheveux, les jeunes, ici rencontrés en dehors de l'établissement scolaire dans le cadre d'un stage de citoyenneté organisé par les services de la protection judiciaire de la jeunesse, arrivent assez vite à la conclusion que l'insulte « sale roux » est une injure discriminatoire, qui mérite d'être combattue, « mais pour ça, madame, on ne risque rien ! » lance à l'intervenante l'un des jeunes présents sur un ton légèrement déploratif. Informé du fait qu'une incrimination assortie d'une sanction est prévue, le même témoigne aussitôt de la désirabilité d'une telle disposition, mais toujours sur le ton de l'humour : « ah mais c'est bien ça, je vais devenir riche moi ! ». Il convient ainsi pour les intervenants d'argumenter pour contrer le scepticisme qu'alimente chez les élèves l'observation plus ou moins informée du fonctionnement du système pénal. Les intervenants sont souvent assez démunis de moyens de réponse lorsque les débats se déplacent sur le plan pratique de l'efficacité du système pénal et leur loyauté institutionnelle les condamne souvent à un registre incantatoire de rappel des principes du service public qu'ils invitent à faire fonctionner ; ainsi, leur plus grande ressource se situe-t-elle en réalité dans une pédagogie par l'absurde, en imaginant par exemple des micro-dispositifs de mise en abyme pour amener les élèves à formuler eux-mêmes la « désirabilité » de la loi, ce qu'ils parviennent en revanche à générer<sup>39</sup>.

Nous avons observé le même débat se rejouer, s'agissant des quantum de peines. Leur légitimité est en effet très souvent mise en cause aussi bien au plan de leur crédibilité qu'à celui de leur équité. L'énoncé de certains maximums, jugés exorbitants, heurte en effet généralement le sentiment de justice des élèves et provoque de nombreuses protestations : « Mais ça ne se fait pas monsieur ! ». « Et si la personne, elle n'a pas d'argent, elle fait comment pour payer ? Elle va payer toute sa vie ?? ». Par ailleurs, leur énonciation génère des railleries d'élèves conscients des modulations de peine couramment appliquées en droit français. La pédagogie du discours adulte est ici souvent encore plus délicate. Les intervenants proposent alors une construction symbolique qui, rebondissant sur les réactions d'effroi des élèves, met l'accent sur l'aspect théorique de ces maximums sententiels, destinés

---

<sup>36</sup> Comme le note Robert Cario (Cario, 2005), citant (Kellens, 2000) « la croyance irréfléchie dans la norme et dans sa prétendue fonction d'intimidation collective est battue en brèche ».

<sup>37</sup> L'interdit qui pèse sur le cannabis n'échappe à la règle. Si les classes viennent quasi systématiquement poser la question de sa légitimité, notamment au regard de la diversité des législations nationales, le dernier mot revient généralement à l'intervenant, dont la boîte à outils argumentaire est assez garnie.

<sup>38</sup> Il n'est pas rare que certains relatent à l'appui des expériences directes ou indirectes dans lesquelles un dépôt de plainte a été refusé.

<sup>39</sup> A cet égard on peut constater que les interventions de pédagogie des normes donnent raison à Robert Cario 2005 citant Antoine Garapon selon lequel « notre système de justice pénale [est] plus intéressé par l'éloge des promesses dont il est le gardien que par leur véritable respect ».

à montrer la détermination à proscrire et leur application, volontairement mesurée, par un juge humaniste « qui va apprécier en fonction de la personne quelle est la peine qui convient », « va laisser une chance à celui qu'il voit pour la première fois et qui a juste fait une bêtise » mais sera en revanche « sévère avec celui qui manifestement ne comprend rien et recommence toujours la même bêtise malgré toutes les explications rationnelles qu'on lui a donné pour l'en détourner ». L'explication qui introduit la bienveillance dans la pratique des institutions paraît là aussi provoquer une certaine adhésion.

Cette matrice se retrouve dans les déclinaisons individuelles de cette pédagogie, à la demande de l'établissement scolaire, dans le cadre de dispositifs généralement envisagés comme des « rappels de la loi »<sup>40</sup>. Nous avons pu en observer deux au cours de notre enquête : la première séance a eu lieu dans le cadre d'une demi-journée de réunion dans les locaux scolaires de ce que Robert Cario et les spécialistes de la justice restaurative appellent une conférence restaurative (Cario, 2007). La seconde était mise en place dans le cadre d'un dispositif de gestion des exclusions scolaires par inclusion dans un centre de loisirs jeunes de la police nationale, délégué par convention académique par certains collèges à la direction départementale de sécurité publique locale<sup>41</sup>. Notre observation de la première fut intégrale, celle de la seconde partielle et plus malaisée. A l'occasion de ces rappels de la loi, dont les acteurs nous ont entretenue également sur le terrain, un dialogue est engagé par le policier ou le gendarme concerné avec l'élève stigmatisé autour des faits qui lui sont reprochés. Il s'agit de séances très lourdes en termes de charge émotionnelle qui consistent si l'on peut dire à procéder à une dé-liaison entre les faits commis par l'élève et sa personnalité, dans un but de re-motivation de l'individu pour le développement de comportements prosociaux et de désistance (Mohammed, 2012), c'est-à-dire d'abandon durable des pratiques de délinquance. On va retrouver ici l'usage des mêmes ressorts pédagogiques que dans le cadre de la pédagogie en classe entière. La politique relationnelle est très travaillée : l'intervenant se montre prévenant, bienveillant et fait preuve d'empathie pour la personne de l'élève. Sur le plan des faits reprochés à l'élève, il procède en revanche à un travail sans concession visant à lui faire reconnaître leur dimension dommageable pour la société et pour lui-même. L'objectif est d'aboutir à une reconnaissance pleine et entière des torts causés. L'intervenant mobilisera tout d'abord le code pénal, obligeant l'élève à lire chacun de articles qui se rapporte aux faits qui lui sont reprochés par l'établissement, effectuant ici un double travail, d'une part de transposition dans un vocabulaire juridique des faits concernés et d'autre part de présentation détaillée de la prise de risque judiciaire qui s'y rapporte. L'atteinte de l'objectif, toujours

---

<sup>40</sup> La terminologie pertinente fait l'objet de controverses. En effet le « rappel à la loi » fait partie des mesures judiciaires mises en œuvre par le procureur de la République dans le cadre d'un traitement pénal des infractions constatées. Les dispositifs observés dans le cadre du partenariat police école se développent eux dans un temps infra judiciaire. Ainsi la terminologie privilégiée doit-elle être celle de « rappel de la loi » qui ne correspond à aucune nomenclature judiciaire et peut donc trouver à s'épanouir dans le cadre d'un processus purement pédagogique.

<sup>41</sup> Les dispositifs d'exclusion / inclusion sont encouragés depuis quelques années par l'école, à la lumière d'une pratique ayant fait ses preuves à l'étranger. Ils sont généralement délégués par l'école à des partenaires locaux de l'éducation populaire. L'inscription des services policiers dans des protocoles d'éducation populaire est exceptionnelle et réduite aux seuls centres de loisirs jeunes de la police (cf. carte infra). Les acteurs principaux de l'éducation populaire sont des acteurs municipaux au premier rang desquels figurent les services municipaux de la jeunesse. Ce sont d'ailleurs eux qui contribuent le plus à ce travail de co-éducation (voir par exemple le travail de la ville d'Issy les moulineaux dans ce domaine, Jarry, 2010).

incertaine, se réalisera à l'issue d'une série de séquences qui peut être longue pendant laquelle l'élève multiplie généralement les stratégies de dénégation, minimisation, évitement de sa responsabilité. Elle passe souvent quand elle fonctionne, et comme l'ont constaté les spécialistes de la justice restaurative, par un retour sur soi douloureux pour l'élève dont le malaise va s'exprimer de manière massive sur le plan non verbal (larmes, tics nerveux, tremblements, etc.). Tout au long de la séquence, qui peut avoir lieu en présence d'un parent, l'intervenant prend bien soin de pratiquer le renforcement positif de l'élève : « tu es un garçon gentil, je le vois bien », « tu vois bien la peine que ton comportement fait à ta mère, je sais bien que ce n'est pas ça que tu veux », « tu vaux mieux que ça ! » a par exemple répété l'intervenante observée à plusieurs reprises lors de la séance à laquelle nous avons assisté en établissement scolaire. Enfin, à partir du moment où l'objectif de reconnaissance des torts causés est atteint s'ouvre une deuxième partie de l'intervention au cours de laquelle l'intervenant inscrit l'élève dans une « politique des petits pas » en lui demandant de prendre par écrit un engagement précis pour améliorer ses relations avec son environnement. La nature de l'engagement est déterminée de manière contractuelle entre l'intervenant et l'élève, à l'issue d'échanges au cours desquels plusieurs pistes sont envisagées. Il est généralement trivial : dans le cas suivi en détail il s'est agi pour l'élève de prendre l'engagement de « parler de son père avec son psy », dans d'autres cas cela a été autre exemple de stopper sa pratique de fugues régulières. Enfin, pour consolider le repositionnement de l'élève, l'intervenant se place dans une logique d'accompagnement de celui-ci, se proposant symboliquement comme parrain de cette opération de bifurcation biographique hautement périlleuse (il laisse ses coordonnées, donne des rendez-vous téléphoniques périodiques, etc.)<sup>42</sup>. Ce dispositif a été systématisé et institutionnalisé par une BPDJ de Province, celle du Gard, qui lui a donné un nom celui de « rappel à la responsabilité des mineurs » et un sigle : le RRM. Selon ses animateurs, le dispositif donne de bons résultats car le nom des mineurs pris en charge dans ce cadre ne se retrouve pas, lorsqu'on regarde à quelques années de distance, dans les fichiers de police locaux. Malheureusement aucune évaluation n'a été diligentée pour en prendre la mesure.

#### B. Analyseur 2 : Le policier maitre d'œuvre ou le contrôle spatial et batimentaire des comportements

Le rôle de policier maitre d'œuvre est le plus récent des trois. Il émerge à partir de la fin des années 2000 et propose une approche spatiale et batimentaire du contrôle des comportements. Construit dans le cadre d'un dispositif de formation exigeant de quatre semaines lors de notre travail de terrain, augmenté d'une cinquième semaine depuis les attentats de 2015, sa déclinaison en milieu scolaire est particulièrement chaotique, comme l'illustre le livrable réalisé par Thibaut Hébert (cf. Annexes, Livrable n°2. La sécurité dans les établissements scolaires sous le prisme de l'architecture et la gestion des espaces)<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Les lecteurs avertis reconnaîtront ici des mécanismes qui ont fait le succès d'associations comme les alcooliques anonymes. Cela n'a rien de fortuit, les passerelles entre ce courant thérapeutique et celui de la justice restaurative étant nombreuses (voire Jacoud 2007).

<sup>43</sup> Les développements introduits dans cette partie du rapport final sont issus du travail réalisé par Thibaut Hébert, post-doctorant à l'INHESJ dans le cadre du programme ANR IPOGEES entre mai 2014 et août 2015.



## Une approche de la sécurité par l'aménagement spatial et batimentaire

Ainsi, à partir de 1996, et du plan de lutte contre la violence à l'école adopté le 20 mars 1996 par le ministère de l'Éducation nationale, un nouveau mot d'ordre est impulsé par François Bayrou : il convient de « travailler à resanctuariser l'École » car « l'École doit être un sanctuaire ». Mais, si, à partir des années 1990, cette préoccupation s'exprime par la mise en place d'une action publique de type socio-éducative, à partir de 2006, la lutte contre les violences scolaires va ouvrir un nouveau champ d'expérimentation, celui de l'action physique sur l'organisation spatiale et batimentaire que le paradigme de la prévention situationnelle vante comme une importante source de prévention des violences volontaires. Les objectifs de l'action scolaire sont redirigés vers l'idée d'« assurer la sécurité des personnes ». Un nouvel outil apparaît, le diagnostic de sûreté que l'école va importer du monde policier et pour la mise en place duquel elle va à nouveau le solliciter. La circulaire interministérielle du 16 août 2006 demande ainsi aux responsables locaux de réaliser dans les établissements connaissant des situations complexes un diagnostic de sécurité partagé avec les responsables locaux de la police ou de la gendarmerie ; de le compléter par un audit de prévention situationnelle établi avec les partenaires locaux (au premier rang desquels les maires et les présidents de conseil général ou régional), faisant apparaître la liste des recommandations susceptibles d'améliorer la protection et la surveillance des établissements, en particulier en se prémunissant contre les risques d'intrusions. Ces outils seront progressivement affinés au cours de la décennie suivante et le rôle du policier comme expert de premier rang réaffirmé. La circulaire interministérielle du 23 septembre 2009 précise le dispositif de sécurisation des établissements scolaires et met l'accent sur la réalisation de diagnostics de sécurité et de sûreté<sup>44</sup>. Il est précisé que tous les établissements scolaires devront avoir réalisé un diagnostic de sécurité. Concernant les 184 établissements les plus difficiles où les diagnostics ont déjà été effectués, ce sont les préconisations qui en sont issues qui devront être réalisées. Il est également précisé que dans « les établissements plus exposés aux faits de violence », et on pense notamment aux 184 établissements jugés les plus difficiles, le diagnostic de sécurité sera complété par un diagnostic de sûreté, dont un gendarme ou un policier « référent sûreté », spécialement formé, aura la charge, s'agissant de déterminer l'ensemble des moyens techniques pertinents pour les prémunir contre l'exploitation de « ses points de vulnérabilité ». En 2010, la circulaire interministérielle du 15 février, réaffirme la place de ces diagnostics comme mesures prioritaires du « plan de sécurisation des établissements » et fixe une échéance, située au mois de juin, pour la réalisation selon les établissements des diagnostics de sécurité, des diagnostics de sûreté et/ou la mise en œuvre des préconisations.

---

<sup>44</sup> La circulaire, conserve le dispositif de correspondants sécurité-école dans les services de police et ajoute deux outils nouveaux : la constitution d'équipes mobiles de sécurité (EMS) dans chaque académie et une formation aux problématiques de sécurité et de gestion de crise.

## Les grandes lignes de professionnalisation du policier maitre-d'œuvre

Initialement, le dispositif de référent sûreté n'est pas conçu pour répondre à la question de la sécurité et de la sûreté dans les établissements scolaires mais pour faire face au développement à partir de la fin années 1970 d'un grand banditisme prenant en particulier pour cibles les institutions bancaires ainsi qu'aux problématiques de terrorisme, notamment à l'international<sup>45</sup>. Comment une formation prévue pour protéger les banques et les ambassades peut-elle être adaptée à la sphère scolaire ? Dans le cadre de notre recherche, nous avons suivi la formation des référents sûreté, alors déployée au sein de l'école de police de Oissel, afin d'évaluer la place accordée aux établissements scolaires, mais au regard de nos observations, peu de place est en réalité consacrée spécifiquement aux établissements scolaires. Lorsque la formation est déclinée en exercices pratiques, ce sont les espaces commerciaux abritant des valeurs fiduciaires ou marchandes qui demeurent le plus souvent pris en exemples.

Les référents sont d'abord et avant tout formés à une méthode de questionnement et au maniement d'outils dédiés. Nous avons assisté aux deux semaines de cette formation consacrées aux diagnostics de sûreté et aux études de sécurité et de sûreté publique (ESSP) afin de nous documenter sur cette méthodologie. Si la méthodologie associée aux diagnostics de sûreté / sécurité se construit progressivement dans les services de police de région parisienne au cours des années 1980 et 1990, il faut noter que la première labellisation de référents sûreté en police et en gendarmerie date de 2007<sup>46</sup>. In fine, les référents se voient proposer une méthode de travail destinée à leur faire aborder l'audit de sûreté à partir de trois approches majeures.

- une approche spatiale renvoyant à l'étude géographique des données physiques et sociales du site et de son environnement, en rapport avec l'objet de l'étude ;
- une approche concentrique qui fait référence aux notions de périphérie, de périmétrie et de volumétrie ; la démarche consiste à partir du « lointain » et à progresser vers le plus « proche ». Les premières observations partent donc de la ville pour se focaliser sur le quartier puis le site et enfin le cœur de cible de l'établissement considéré.
- une approche systémique qui renvoie à la prise en considération des aspects techniques, humains et organisationnels propres à toute démarche de prévention des risques ; il s'agit d'explorer le sujet de manière globale. Les référents sont invités à rechercher quelles peuvent être les relations entre les différents aspects, facteurs ou acteurs du système, et identifier la nature de ces relations pour proposer « une stratégie de sûreté ». Les formateurs insistent sur le dépassement de la seule dimension technique. « *L'humain et l'organisationnel, c'est le parent pauvre de l'audit. Pourtant c'est capital* » dit l'un. « *Le problème de la vidéosurveillance, c'est quelle utilité on en*

---

<sup>45</sup> Le lecteur intéressé pourra se reporter en annexe à la retranscription de l'interview réalisée à ce sujet par Anne Wuilleumier et Thibaut Hébert à l'occasion du projet IPOGEES avec un des grands témoins de cette histoire, aujourd'hui retraité.

<sup>46</sup> Cette formation a la particularité d'être la seule formation mutualisée Police / Gendarmerie. Cette démarche est le fruit d'une volonté de collaborer sur le territoire et de nourrir les formations des expériences de chacun. Si elle renvoie à l'adhésion à un projet, chacun, pour autant, conserve ses spécificités. Les premiers experts policiers chargés de diffuser leur méthodologie proviennent de la Préfecture de police de Paris et de la Seine saint Denis.

*fait et comment on l'utilise. (...) Si c'est pour avoir 25 images sur un écran et ne jamais regarder ces images, ça n'a aucun intérêt » dit l'autre ; « ce qu'on demande à un référent sûreté, c'est de réfléchir » conclut le premier.*

Selon les formateurs, la formation correspond « à une démarche d'accompagnement et non de jugement ». Par ailleurs, les stagiaires sont également prévenus que « *le sentiment d'insécurité doit être pris en compte par le référent sûreté. C'est une réalité que le référent ne doit pas balayer* ». L'approche prônée nécessite de structurer, hiérarchiser et modéliser différents matériaux d'analyse pour faire apparaître une interprétation du fonctionnement du système considéré. Mais pour être mené à bien, un tel diagnostic suppose de multiplier les angles d'analyse et en particulier de ne pas se contenter de recueillir les seuls soucis exprimés par le maître des lieux. « *C'est le référent qui hiérarchise les menaces* » martèlent les formateurs qui déplorent la pratique ordinaire du copier / coller dans la livraison de diagnostics par les référents. Cela suppose d'étudier le site, de le visiter de nuit mais aussi de jour, de « *s'intéresser aux bonnes et mauvaises pratiques du site* ». Se demander « *si le chef d'établissement et le CPE sont devant le collègue à l'ouverture à 8h00 ?* ». Le formateur qui avait le plus développé le diagnostic en milieu scolaire recommandait aux stagiaires qui seraient confrontés à ce type de commande de procéder par immersion pour observer de l'intérieur la vie de l'établissement durant trois jours, procéder disait-il à un « *exercice vit ma vie* ». Autant de recommandations qui supposent de fait une grande ouverture des sites au référent sûreté et, s'agissant des établissements scolaires, qui va poser à nouveau la question de l'entrée de la police dans l'école. Comme le souligne un référent sûreté interrogé par Thibaut Hébert, les référents ont « *davantage une maîtrise technique notamment sur des mesures de renforcement d'ouvrant. Concernant les mesures organisationnelles, c'est plus compliqué parce que le monde de l'éducation est un monde que nous ne connaissons pas forcément. C'est souvent dans des espaces clos et sanctuarisés. Donc c'est un peu compliqué de s'ingérer dans l'organisation du collègue* » (Homme, référent sûreté, entretien mai 2015). Autrement dit, les référents risquent de se contenter de préconisations techniques, faute de connaissances suffisamment approfondies sur la vie organisationnelle de l'établissement.

### **Une faible réception scolaire de cette nouvelle offre de service policière**

Les entretiens menés auprès des chefs d'établissements, montrent, de leur part, une réception très faible de cette nouvelle offre de service policière<sup>47</sup>. Selon les observations de Thibaut Hébert, les formateurs mettent en garde les stagiaires sur les tentatives d'instrumentalisation auxquelles ils s'exposent en tant que référents sûreté, et citent par exemple, celle du « *chef d'établissement d'un collègue qui demande au référent de juger l'établissement comme foncièrement insécurisant afin d'obtenir du Conseil Général des dépenses pour le collègue* ». En entretiens, certains chefs d'établissements d'Ile de France nous

---

<sup>47</sup> On peut noter d'ailleurs qu'avec la mise en place d'un diagnostic de sécurité « partagé » qui fait la part belle au recueil par le chef d'établissement en autonomie d'une partie des données sur les enjeux de sécurité scolaires, l'éducation nationale a de fait assez rapidement réduit le périmètre d'action des référents sûreté s'agissant des diagnostics de sécurité/sûreté dans le champ scolaire.

ont avoué qu'en effet, lorsqu'ils éprouvaient des difficultés à faire prendre en compte certaines problématiques de sécurité ordinaires liées à des enjeux de réparation et d'entretiens de leurs bâtiments non résolus par les collectivités territoriales compétentes en la matière, ils avaient pu essayer de profiter de la démarche du diagnostic de sécurité / sûreté pour remettre cette question sur le tapis, escomptant bénéficier ainsi d'une meilleure caisse de résonance. Ce type d'échanges est particulièrement intéressant car il témoigne d'un manque d'autonomie dans leur esprit de la problématique de sûreté telle que la défendent les tenants de la prévention situationnelle, c'est-à-dire comme un ensemble de dispositions qui visent à réduire pour un établissement donné le risque d'être cible de « malveillances » et pour favoriser, en cas de réalisation de ce risque, la réaction rapide et appropriée des forces de l'ordre.

Cette volontaire confusion entre sécurité et sûreté, qui refuse de séparer en d'autres termes sur le plan de la sécurité personnelle ce qui relève du risque d'accident et ce qui relève du risque d'agression, est un premier indice du manque d'entrain des chefs d'établissements pour s'approprier la seconde. On peut faire l'hypothèse ici que c'est l'idée même de se représenter l'établissement comme une cible potentielle de comportements délinquants de malveillance volontaire qui a du mal à trouver une traduction dans la culture scolaire. Mais l'enquête de Thibaut Hébert dans les académies de Créteil, d'Orléans Tours et de Bordeaux a rassemblé d'autres signes plus pratiques de cette absence d'adhésion, au-delà des refus d'entretiens qu'il a pu essayer<sup>48</sup>, comme cette gêne de chefs d'établissements qui n'arrivaient pas à retrouver le diagnostic de sûreté/sécurité censément élaboré par leur prédécesseur ou de cet aveu de nombreux autres chefs d'établissements disant ne pas connaître de policier ou de gendarme spécialisé dans les questions de sûreté et ne pas entretenir de relation avec lui<sup>49</sup>. Du côté des référents sûreté pratiquant le milieu scolaire la plainte est parallèle. Les intervenants déplorent l'absence de mise en œuvre dans l'établissement des préconisations qu'ils élaborent à l'issue du diagnostic. Ils se sentent également déconcertés par le statut hybride du chef d'établissement qui incarne le « maître des lieux » scolaires mais qui pour autant n'est pas décisionnaire s'agissant des investissements de sécurité puisqu'il ne dispose d'aucune latitude pour engager quelques moyens financiers que ce soit dans ce domaine.

À partir d'un protocole de recherche déjà mis en œuvre au cours d'une récente enquête auprès de collégiens (Hébert, Dugas, 2014), le travail de recherche réalisé dans le cadre de l'ANR IPOGEES a comporté une enquête quantitative auprès des policiers sur les espaces scolaires ressentis comme les moins sécurisants. Il s'agissait d'observer le classement hiérarchique des lieux perçus par les policiers comme insécurisants pour les élèves et de confronter ces données aux perceptions des collégiens. Le choix des interrogés devait se faire parmi les espaces les plus symptomatiques de la vie d'un élève au collège : des espaces de circulation (couloirs, escaliers), des espaces d'apprentissage (classe, gymnase, stade), des

---

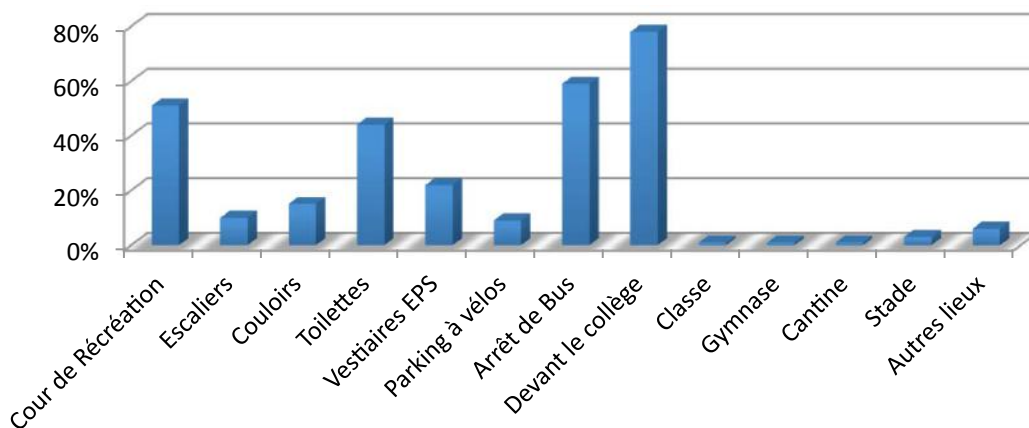
<sup>48</sup> A noter également la faible participation des acteurs de la communauté éducative, sollicités pourtant dans le cadre d'un partenariat avec la DEGESCO à l'échelle de trois rectorats, à l'enquête par questionnaire sur les espaces scolaires perçus sécurisants et insécurisants conduite par Thibaut Hébert (n=143).

<sup>49</sup> Si les référents sûreté constituent une ressource rare (il s'agit généralement de deux personnels par administration par département), les services de police et de gendarmerie ont désigné pour les suppléer dans les tâches les moins sophistiquées des correspondants sûreté dans les services locaux.

espaces d'intimité (vestiaires d'éducation physique et sportive, toilettes) des espaces périmétriques (devant le collège, arrêt de bus et parking à vélo) et des espaces de détente (cour de récréation, cantine). L'idée était, à travers cette enquête, d'identifier un mode de catégorisation policière des différents types d'espaces scolaires au regard des problématiques de sécurité personnelle pouvant affecter les usagers finaux d'un établissement, c'est-à-dire ses élèves. Dans un deuxième temps, il s'agissait de regarder dans quelle mesure ces classements correspondaient à ceux qu'opéraient directement les intéressés. Les résultats montrent qu'en effet, les référents sureté ont du mal à accéder aux problématiques de sureté qui existent à l'intérieur des établissements scolaires, que sur un plan sociologique ces référents sont des policiers qui restent *in fine* cantonnés à l'extérieur des établissements scolaires.

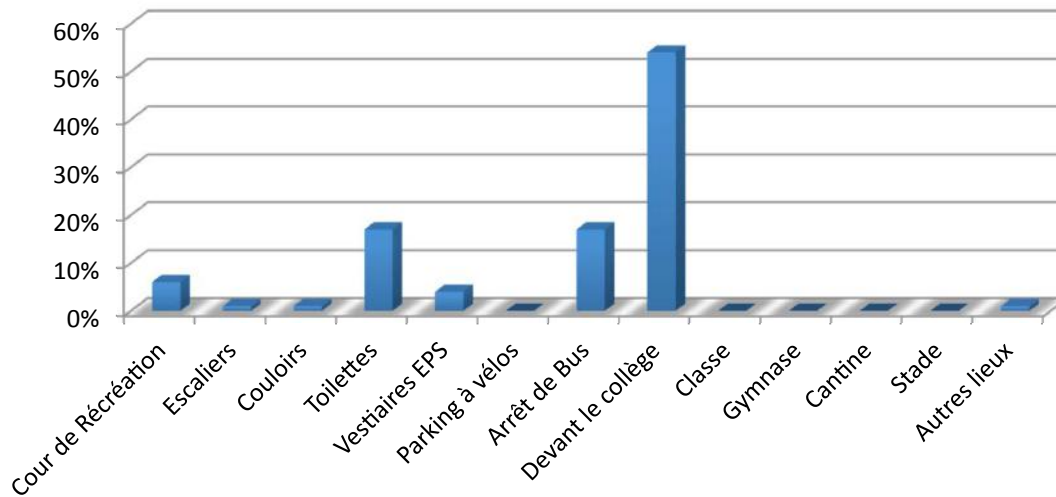
Lorsque nous interrogeons les policiers et gendarmes sur les espaces ressentis par les élèves comme les moins sécurisants, 78% d'entre eux classent « devant le collège » parmi les trois lieux ressentis comme les moins sécurisants. Suivent ensuite « l'arrêt de bus » (59%) et « la cour de récréation » (51%). Ce premier histogramme dévoile une certaine hétérogénéité des réponses : si les toilettes (44%) et les vestiaires EPS (22%) récoltent un grand nombre de réponses, les espaces de circulation (couloirs et escaliers) et le parking à vélo sont peu ressentis comme insécurisants. Les policiers semblent donc identifier trois catégories d'espaces pouvant générer chez les élèves un sentiment d'insécurité : les espaces périmétriques (devant le collège et l'arrêt de bus), l'espace de détente (cour) et les espaces d'intimité (toilettes et vestiaires).

Figure 3 : Les espaces scolaires les moins sécurisants pour les élèves. Agrégation des trois choix effectués par les policiers et les gendarmes ( $n = 380$ ).



La stigmatisation des espaces périmétriques apparaît néanmoins très renforcée lorsque nous observons uniquement le rang 1 du classement. En effet, 71% des policiers considèrent que ces lieux sont ressentis par les élèves comme les espaces les moins sécurisants (cf. figure 4).

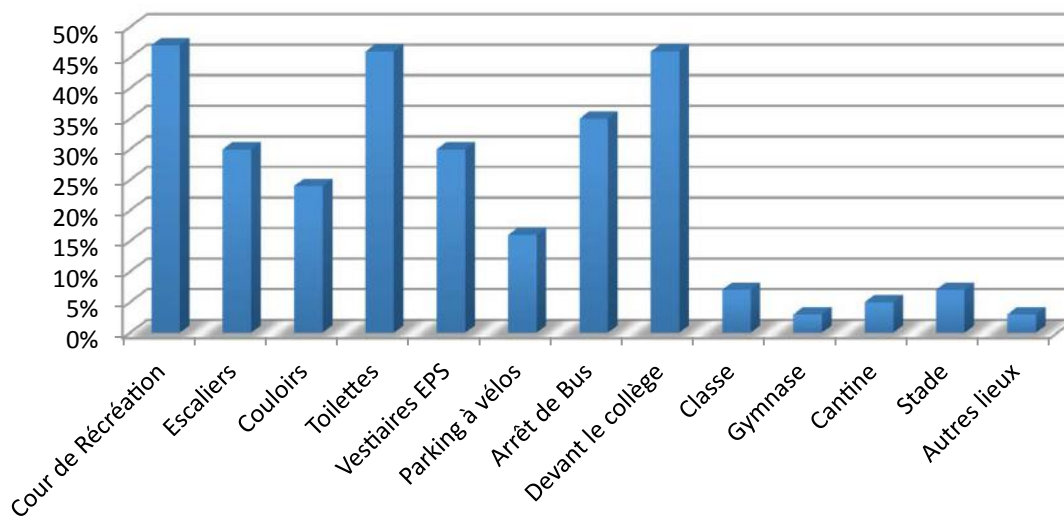
Figure 4 : L'espace ressenti par les policiers et gendarmes comme le moins sécurisant (choix 1)



En se focalisant davantage sur les espaces extérieurs et en minimisant un mal-être dans les espaces intérieurs, les policiers se distinguent en réalité des élèves, ces derniers percevant de la peur et de l'anxiété dans les espaces extérieurs et intérieurs. Pour illustration, près de 47% des élèves interrogés classent la « cour de récréation » parmi les trois lieux ressentis comme les moins sécurisants. Les « toilettes » (46%) et « devant le collège » (46%) complètent ce classement. Ce premier histogramme dévoile aussi une certaine homogénéité des réponses : plusieurs espaces récoltent un grand nombre de réponses. C'est notamment le cas de l'« arrêt de bus » (36%), des « escaliers » (30%), des « vestiaires EPS » (30%) et des « couloirs » (24%).

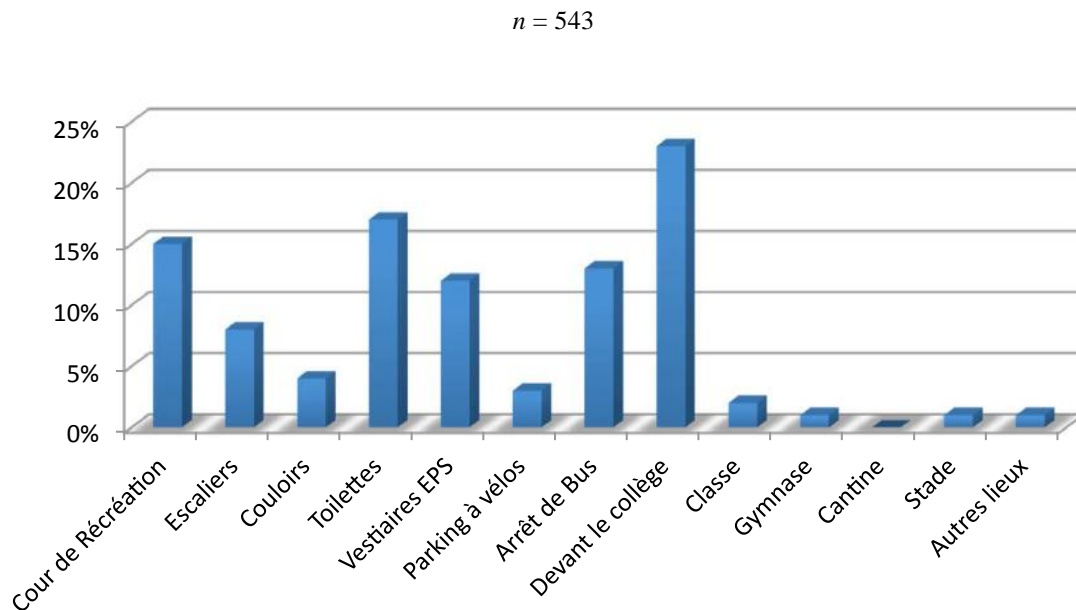
Figure 5 : Les espaces ressentis par les élèves comme les moins sécurisants (agrégation des choix 1, 2, 3) ;

$n = 543$



Autrement dit, les collégiens semblent ressentir de l'insécurité dans les espaces périmétriques (devant le collège et l'arrêt de bus), les espaces d'intimité (toilettes et vestiaires), l'espace de détente (cour) et les espaces de circulation (escaliers et couloirs). Ce qui reste manifeste, au moins pour les trois premiers types d'espaces, lorsque nous observons uniquement le rang 1 du classement (figure 6).

Figure 6 : L'espace ressenti par les élèves comme le moins sécurisant (choix 1) ;



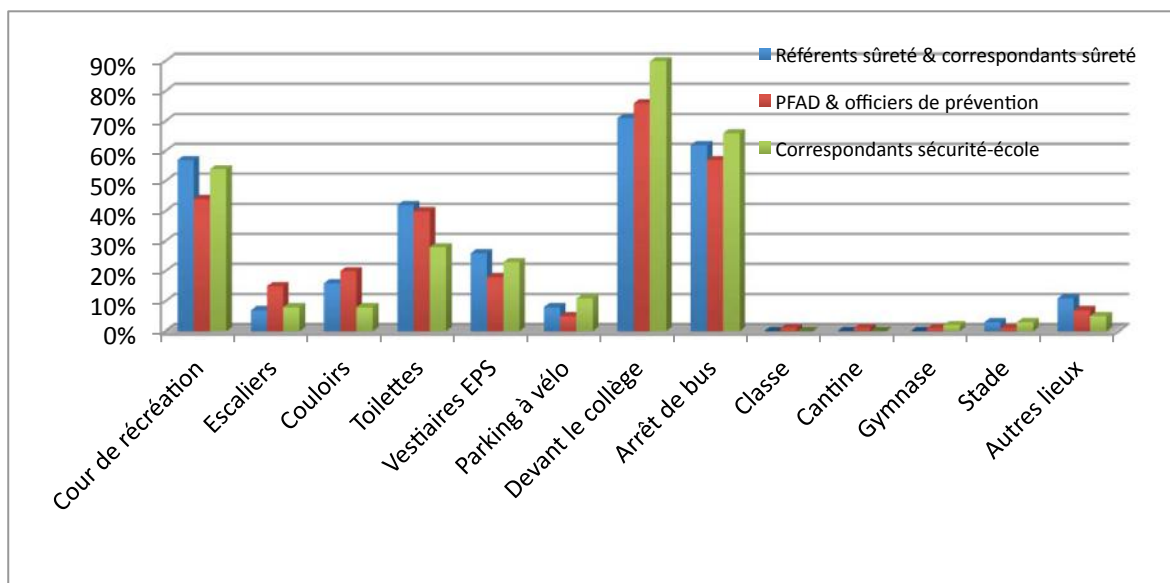
Ces résultats illustrent sans surprise l'hypothèse d'une difficulté policière à pénétrer les phénomènes de sécurité situés à l'intérieur de l'école, ce qui renvoie massivement à la question des limites de la coopération entre les usagers des écoles et les policiers référents. Ce résultat est particulièrement saillant si on met en perspective le regard policier selon les fonctions exercées par celui-ci en milieu scolaire. En partenariat avec la direction centrale de la sécurité publique nous avons ainsi comparé les réponses sur le même questionnaire des référents sûreté avec celles des correspondants sécurité-école qui entretiennent une relation privilégiée avec les chefs d'établissements et celles des policiers éducateurs (officiers de prévention et PFAD) dont la proximité avec les élèves est favorisée par la pratique régulière d'échanges avec ces derniers au cours de conférences en établissement scolaire.

Lorsque nous observons le ressenti des policiers selon leur fonction en milieu scolaire, nous constatons d'un point de vue global peu de différences significatives (cf. figure 7). Ainsi, les espaces périmétriques, la cour de récréation et les toilettes sont largement perçus par nos trois catégories de policiers comme insécurisants pour les élèves. Néanmoins, en y regardant de plus près, force est de constater que des différences significatives se cristallisent entre policiers autour de certains espaces. Ainsi, les correspondants sécurité-école pointent-ils davantage les espaces extérieurs et omettent fréquemment les espaces intérieurs (couloirs, escaliers et toilettes). En minimisant l'insécurité des élèves dans les lieux de transition et d'intimité, le ressenti de ces policiers s'avère être davantage encore en décalage avec le sentiment des élèves. Ces résultats rendent enclins à soutenir l'hypothèse selon laquelle le



déni d'une insécurité dans les espaces intérieurs des écoles vient d'un dysfonctionnement dans les interactions entre les correspondants sécurité-école et les chefs d'établissement<sup>50</sup>. En d'autres termes, les correspondants sécurité-école n'ont probablement connaissance que de faits graves, le plus souvent le fruit d'intrusions ou de déviances constatées devant les établissements. En revanche, au regard de la figure 7, retenons également que les PFAD et officiers de prévention perçoivent davantage les espaces de circulation comme insécurisants pour les élèves. Autrement dit, quelques similitudes peuvent être établies entre ces policiers et les élèves. Émettons l'hypothèse selon laquelle leur proximité avec les collégiens et lycéens leur permet de mieux appréhender les sentiments des élèves.

Figure 7 : Les espaces scolaires les moins sécurisants pour les élèves. Agrégation des trois choix effectués par les policiers selon leur fonction. (choix 1, 2, 3)



Cette réticence du monde scolaire face à l'offre policière relative au développement d'une politique de sûreté au sein des établissements scolaires est-elle une réticence à l'importation d'un paradigme d'espace défendable (Newman, 1972) auquel est bien souvent réduit la notion de prévention situationnelle ou bien est-elle révélatrice d'une réticence élargie du monde scolaire à l'adoption d'un référentiel spatial et batimentaire de production de la sérénité ? L'enquête de Thibaut Hébert a également essayé de documenter ce point. Les entretiens recueillis montrent ici, d'une part, que les chefs d'établissements ne contestent pas le

<sup>50</sup> Tous les travaux disponibles laissent à penser en effet que les chefs d'établissement ne relayent pas suffisamment les informations concernant les faits de violences au sein de leurs établissements. Mais ce point montre également une connaissance très partielle des enquêtes de victimation de la part des policiers amenés à s'impliquer en milieu scolaire. En effet, celles-ci font régulièrement état d'une augmentation constante des « microviolences » entre les murs des écoles. Ce résultat pourrait nourrir une réflexion sur les contenus de formation des policiers concernés par les problématiques de sécurité dans les établissements scolaires, qui pourraient être mieux sensibilisés par ce biais à la prise en considération de ces faits qui ne sont « que très rarement pénalisés mais dont la masse peut générer des difficultés importantes pour ceux qui les subissent » (Debarbieux et Fotinos, 2012, p. 12) et qui jouent « un rôle important dans la formation de la peur » (Garoscio, 2006, p. 33-34).



paradigme sous-jacent à la prévention situationnelle qui organise un pont entre modélisation des espaces et sentiment de sécurité. *« Il est évident que l'architecture joue sur le sentiment d'insécurité. Prenons l'exemple du CDI. Dans notre cas, il est situé à l'étage. Autrement dit, les élèves se baladent dans les étages pour s'y rendre sans surveillance. Au regard de mon expérience, les collèges dont les salles sont de plain-pied atténuent la violence. Il faut éviter les lieux de circulation le plus possible. Décloisonner les salles. J'ai l'exemple d'un établissement de Paris où les murs étaient vitrés dans le sas des toilettes. Les élèves étaient vus de tout le monde. Dans notre collège, heureusement que les couloirs sont larges. (...) A l'inverse, on a quatre escaliers qui posent problème. On se rend compte que réduire la circulation permet d'éviter les frictions. On a même fermé les toilettes à tous les étages. (...) Il y a ici la notion d'enfermement. La circulation est compliquée dans les couloirs, elle est non fluide. Elle est propice aux bousculades et aux injures. »* (Homme, Principal de collège – Académie de Bordeaux, entretien mai 2015). Pour Thibaut Hébert, la réflexion engagée par ce chef d'établissement est révélatrice du sentiment général constaté au cours de ses entretiens. Tous les principaux de collège rencontrés ont souligné l'impact de l'architecture sur la sécurité et le sentiment d'insécurité des élèves. L'idée d'associer certains espaces scolaires et certaines problématiques de sécurité va d'autre part de soi pour un grand nombre : *« J'ai en tête également les jeux « bêtes et méchants » dans les toilettes. Pendant que les 6èmes urinent, un grand vient le pousser afin qu'il s'urine dessus. Ou bien lui baisser le pantalon. Je peux relever également les insultes notées sur les murs dans les couloirs à mon encounter notamment. »* (Homme, Principal de collège – Académie d'Orléans-Tours, entretien avril 2015). Le constat fait par ce chef d'établissement révèle la prise de conscience des adultes que différents types de violences sont susceptibles d'être associés aux divers espaces de l'établissement. Tous les principaux de collège interrogés soulignent, néanmoins, plus globalement l'impact de l'architecture sur le bien-être des élèves.

Souvent démunis face à des établissements vieillissants et peu adaptés, certains chefs d'établissements, bien épaulés par leurs CPE, engagent d'ailleurs enfin d'eux-mêmes une démarche réflexive sur l'aménagement de l'espace afin de faciliter la sérénité de l'espace scolaire. Parmi les pistes intéressantes et efficaces, ressort la création de zones dans la cour de récréation et le fait de donner davantage d'autonomie et de responsabilités « aux plus grands ». Dans un autre collège, il a été revu la disposition des casiers d'élèves afin de réduire les tensions entre les élèves. Ainsi, les casiers des 6<sup>èmes</sup> et 5<sup>èmes</sup> sont disposés à un endroit du collège, devant le bureau de la vie scolaire, alors que les casiers des 4<sup>èmes</sup> et 3<sup>èmes</sup> sont placés à un autre endroit. Nous pouvons également noter dans un établissement la mise en place de plusieurs services de restauration afin de mieux gérer les flux vers la cantine et *in fine* réduire les bousculades et insultes dans les files d'attente. Notons également que certaines « remédiations » peuvent paraître moins pertinentes mais soulignent les difficultés expérimentées dans les établissements pour gérer certains espaces. Une nouvelle fois, c'est autour des toilettes que les choix les plus interrogeants apparaissent alors. Ainsi, le chef d'établissement d'un collège de l'Académie de Bordeaux a pris l'initiative de retirer la porte des toilettes des garçons afin de surveiller ce lieu. Cette action, non isolée dans les établissements français, a un double effet. Certes, les tensions, les actes d'incivilité et les dégradations ont été réduits. Néanmoins, la fréquentation des élèves a également chuté et cela

pose véritablement un problème en termes de santé publique. Il est en effet certain que l'absence d'intimité peut pousser les élèves à ne pas se rendre aux toilettes de la journée.

C'est donc bien plutôt un appel à travailler de manière globale la manière dont une approche spatiale et batimentaire peut être associée à la construction durable d'une forme de bien être à l'intérieur des établissements qu'il convient de lire derrière la distanciation constatée sur le sujet de la sûreté dans le monde scolaire. Un appel aussi à élargir d'autant le partenariat local pour associer à la réflexion sur les questions de sûreté / sécurité architectes et designers afin de mettre en place une approche globale, sans oublier le chef d'établissement lui-même dont Anne Barrère avait remarqué dès le début des années 2000 qu'il éprouvait un certain plaisir à endosser lui-même un rôle de maître d'œuvre (Barrère, 2006, 84 et sq).

### C. Analyseur 3 : Le correspondant sécurité / école ou le contrôle pénal des comportements

Le correspondant sécurité / école est l'intervenant policier privilégié par le monde scolaire, dont le souhait majeur est de disposer de correspondants policiers de proximité. Interface entre l'établissement - et en particulier son chef - et la circonscription de police ou de gendarmerie territorialement compétente, le correspondant sécurité / école incarne une modalité achevée de l'externalisation du contrôle des comportements scolaires. Il est en effet investi principalement par l'école d'un rôle pour le traitement judiciaire des incidents qui mettent en émoi la communauté scolaire. Privilégié par le monde scolaire, il n'a cependant pas été étudié dans le cadre d'Ipogees qui avait ciblé les policiers dont la professionnalisation à destination d'une action en milieu scolaire était la plus manifeste.

La désignation d'un correspondant sécurité école est souvent couplée au plan local avec l'organisation d'un système de recensement des incidents scolaires, formulaire ad hoc à l'appui, comme on a pu le voir par exemple se mettre en place à Marseille au cours de notre enquête de terrain en 2015. Ce traitement policier doit introduire, du point de vue scolaire, un dépaysement du problème soulevé, de l'école vers le commissariat. Une des attentes principales des chefs d'établissement dans ce domaine est en effet, d'abord, la prise en compte privilégiée des plaintes que l'école souhaite déposer. Mais cette action, qui s'exerce sur un mode « coupe file » lorsque la judiciarisation de l'incident est possible et souhaitable (les chefs d'établissement apprécient de ne pas faire la queue au commissariat et de se voir réserver une prise en charge personnalisée), nécessite aussi en parallèle un travail de décodage / recodage des incidents scolaires dans un vocabulaire juridique et policier. Les entretiens sur le terrain montrent ainsi que les attentes scolaires dans le domaine s'expriment aussi plus globalement sur le mode du conseil et de l'écoute de proximité dans le cadre d'une politique de signalement d'incidents<sup>51</sup>. Au cours de nos entretiens, tel chef d'établissement s'est dit

---

<sup>51</sup> On peut noter que cette attente tend à se renforcer dans le cadre des plans actuels de lutte contre la radicalisation violente qui ont généré un recalibrage majeur de la politique de signalement effectuée par les établissements scolaires. Après des années de politique précautionneuse visant en particulier à préserver la réputation des établissements scolaires perçus comme épargnés par les problématiques de violence, l'émotion soulevée par la série d'attentats commis en France au cours des années 2015 et 2016 amène au contraire les établissements scolaires à aiguïser leur travail de détection des profils à risque. Cela induit également par

rassuré par le fait de disposer d'un correspondant police / gendarmerie joignable par portable, auquel il peut exprimer l'existence d'un problème, d'une inquiétude ou même juste d'un doute sur le plan de la sécurité de son établissement. Le correspondant est ici investi du rôle d'expert et de facilitateur en matière d'accès au droit et aux services policiers en général. Le chef d'établissement porteur d'une problématique d'émotion scolaire apprécie en effet de disposer d'un correspondant qui ne lui reprochera pas sa non maîtrise de la dimension juridique des points soulevés et saura éventuellement déployer d'autres registres de réassurance que le seul accompagnement vers la plainte, comme par exemple proposer de convoquer un élève avec ses parents pour un « rappel de la loi » solennel dans les locaux de police. Tel correspondant sécurité école, réciproquement, considèrera ce rapport privilégié comme une source précieuse de renseignement et prendra soin de contacter régulièrement les chefs d'établissement de son périmètre afin de prendre le pouls du climat scolaire dans chaque communauté éducative.

Mais, sauf exception, cette mission de correspondant sécurité / école s'exerce, d'un point de vue policier, parmi d'autres tâches quotidiennes : cette « casquette » ne renvoie pas à un portefeuille exclusivement scolaire. Il arrive même que certains correspondants exercent localement parallèlement des fonctions chronophages d'enquêteurs. De même, ce système de désignation de « correspondants » se développant dans les unités de police et de gendarmerie, le correspondant sécurité / école superpose souvent cette casquette avec d'autres. Le rôle est ainsi l'objet de déclinaisons très différentes selon les agents auxquels il est attribué. Ici, toutes sortes de prises de rôle sont envisageables. Là où certains seront prompts à considérer la fonction comme une charge indue, une corvée pesante et inappropriée, d'autres pourront aussi bien, de leur propre chef, décider de mettre en place des stratégies d'intervention un peu plus approfondies en milieu scolaire, lorsque leur charge de travail et les choix locaux effectués en matière de politique d'intervention le leur permettent. Ainsi, certains de ces correspondants sécurité / école se transforment progressivement en policiers éducateurs, construisant par exemple des modules de pédagogie des normes dédiés à la question des violences (notamment vol racket en collège)<sup>52</sup>, voire même, lorsque des emplois ou des collectifs spécialisés dans cette pédagogie des normes existent localement, font de cette fonction de correspondant un espace/temps d'apprentissage du rôle et attendent la première opportunité qui se présente pour postuler.

Une exception dans ce domaine renvoie à des dispositifs de communication de proximité montés à la Préfecture de police, à travers les binômes ou trinômes policiers qui composent les Missions prévention communication (MPC)<sup>53</sup> créées dans chaque commissariat d'arrondissement parisien par la réforme de 1999 ou dans les Hauts de Seine en 1994 (à travers le dispositif original des officiers de prévention, qui sont des policiers isolés dans chaque circonscription mais coordonnés par un dispositif d'animation situé au sein de l'état-

---

ricochet le renforcement d'une attente scolaire concernant les suites données par la police et la gendarmerie aux signalements effectués.

<sup>52</sup> La pédagogie des normes en matière de santé, i.e. de drogues, est institutionnellement réservée à des policiers et des gendarmes formés à cet effet, les PFAD et les FRAD, alors que la pédagogie des normes en matière de citoyenneté ne renvoie à aucune qualification préalable.

<sup>53</sup> Le dispositif MPC n'a pas été généralisé dans les services déconcentrés de sécurité publique mais certaines directions départementales ont pu prendre l'initiative d'en déployer quelques-unes localement.

major départemental). Ces policiers, déchargés de mission de police générale, exercent la fonction de correspondant sécurité / école en plus de celles de correspondant sûreté et de policier éducateur. Ils représentent ainsi des cas uniques au plan de l'institution policière (au sens ici organique de la police nationale) de la constitution d'une offre globale de services policiers en direction du milieu scolaire, bien qu'ils ne déploient pas non plus leur activité uniquement auprès du milieu scolaire.

### 3. Un partenariat au service de quelle action publique ?

A l'issue de ce détour par les acteurs-dispositifs, le constat s'impose d'un partenariat qui prend la forme de dispositifs de contrôle des comportements scolaires, dont le plus développé est un travail de pédagogie des normes déployé auprès des élèves par le policier-éducateur. La présence de deux termes pour désigner la même activité renvoie à la différence de perception du dispositif entre l'école, qui semble se retrouver plutôt dans le premier et la police qui défendrait plutôt le second. Mais si l'approche ethnographique permet de découvrir ainsi une rationalité implicite aux programmes de coopération police / école en matière d'éducation à la santé et à la citoyenneté, cela ne suffit pas à caractériser la nature de l'action publique qui se développe au travers de ce partenariat. Dans cette dernière partie, nous allons explorer la capacité de cette coopération à construire une action publique par le bas, en nous concentrant sur les modalités de gouvernance des dispositifs. De ce point de vue, nous ferons le constat d'un sous pilotage de l'activité coopérative par les deux ministères de tutelle pour ce qui concerne sa propre partie du programme. Nous examinerons dans une dernière sous partie la capacité d'agences tierces spécialisées opérant sur le champ de la prévention, à compenser ces manques.

#### A. Le partenariat avec la police est-il dicible par l'école ?

Du point de vue de l'école, nous devons bien admettre ne pas avoir trouvé trace d'un pilotage réel de cette activité coopérative. Ainsi, il n'existe aucune statistique fine d'activité déployée par les établissements en matière d'éducation à la santé et à la citoyenneté qui permette de nous renseigner sur l'étendue de la pratique du policier éducateur en milieu scolaire et nous avons pu par ailleurs éprouver à notre corps défendant l'absence d'investissement de l'école s'agissant de l'évaluation de la réception des interventions par les élèves.

#### Absence de statistiques

Notre recherche permet de nourrir le constat empirique que ces dispositifs peuvent se déployer dans l'enseignement primaire et secondaire, et parfois même à l'université ou en écoles professionnelles. De même, on les retrouve aussi bien dans l'enseignement public que privé, dans des établissements huppés, populaires ou de classes moyennes, en cœur de métropole ou au fin fond de la (néo)ruralité... mais il est impossible de répondre à des questions simples de mise en perspective de ces constats empiriques. S'agit-il d'une action

publique plutôt ciblée sur les « zones sensibles » ? Nous aurions plutôt tendance à nous inscrire en faux contre cette perception héritée de l'impulsion initialement mise sur les espaces d'éducation prioritaire, mais comment le prouver sans données quantitatives ? Autre enjeu, en pratique, on constate des distorsions géographiques très importantes entre des départements très actifs et d'autres qui ne le sont pas du tout. Cela tient souvent à l'implication majeure de quelques acteurs locaux, du côté des forces de police et de gendarmerie, qui ont su à certains endroits débloquer des moyens administratifs à l'appui de cette thématique. Mais les rares statistiques disponibles à l'instar de celles présentées par le comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale pour la seule prévention anti-drogues, fort grossières au demeurant, font totalement l'impasse sur cette considération d'implantation territoriale : « En 2014, près de 750 000 collégiens, lycéens et étudiants ont ainsi bénéficié d'actions de prévention dispensées par des PFAD ou des FRAD, contre près de 500 000 en 2013 »<sup>54</sup>. Les acteurs que nous avons rencontrés nous informent de bricolages locaux destinés à essayer d'assurer une certaine égalité de traitement entre les territoires : « Ici la police nationale n'a pas mis en œuvre d'action préventive en milieu scolaire ; du coup les établissements de la zone police se tournent vers nous, la gendarmerie, pour qu'on intervienne chez eux » m'explique ainsi un responsable de BPDJ. « Mais, notre commandement n'aime pas trop nous voir sortir de notre zone de compétence. Du coup, on trouve des combines : on demande aux établissements de zone police de recenser les questions que se posent leurs élèves sur la thématique concernée et de nous les adresser à l'appui de leurs demandes d'intervention... ». Cependant, cette solution n'est pas viable, car se crée ainsi un appel d'air auquel les acteurs ne peuvent faire face : « D'où l'idée de rencontrer les équipes de l'EMAS et de les motiver à prendre en charge les interventions de prévention en zone police » conclut mon interlocuteur qui reçoit le jour même leur responsable. Toujours en zone gendarmerie, puisqu'il n'existe pas de BPDJ dans tous les départements, certaines BPDJ acquièrent de fait une compétence pluri-départementale, et, à terme, encouragent l'émergence d'une BPDJ dans un département qui témoigne d'une bonne dynamique sur ces questions d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Parfois l'administration centrale satisfait cette demande, mais cette occurrence semble rare : ainsi les acteurs locaux ont-ils toujours une narration hyper individualisée de ce qui a permis le succès d'une telle demande. Celles-ci se terminent souvent par la mention suivante : « mais c'est la dernière unité qui a été créée, depuis on n'en a pas connu d'autres ».

De même, il est absolument impossible de mesurer, on l'a dit supra, la part de marché policière par rapport aux autres intervenants susceptibles de prendre en charge une telle

---

<sup>54</sup> Rapport d'information sur la mise en œuvre des conclusions du rapport d'information n° 2385 du 20 novembre 2014 sur l'évaluation de la lutte contre l'usage de substances illicites déposé le 9 décembre 2015 par Anne-Yvonne Le Dain et Laurent Marcangeli. Bien que leurs sources ne soient pas indiquées, il s'agit probablement de chiffres d'activités issus des forces de police et de gendarmerie, une remontée d'information statistique à destination des directions générales d'emploi des personnels étant effectivement organisée par le ministère de l'Intérieur. Une autre source (Mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance, « Implication de la police et de la gendarmerie dans la prévention de la délinquance », rapport, février 2012) faisait état au cours de l'année 2010, de « 6877 séances d'information/sensibilisation touchant un public de 220 352 personnes, dont 161 358 élèves et 4 753 enseignants et parents d'élèves » du côté des PFAD de la DCSP, auxquels s'ajoutent les « 669 actions en direction du milieu scolaire pour un public de 27 451 personnes dont 23 520 élèves » de l'UPCR et de « 363 000 personnes dont 250 000 jeunes scolarisés » du côté des FRAD (soit un total de 434 878 élèves).

activité. Ici c'est sans doute tout le segment d'éducation à la santé et à la citoyenneté qui souffre dans son ensemble d'un déficit d'attention au sein du ministère de l'Éducation Nationale. Un entretien dans une académie provinciale nous l'avait laissé entendre sans ambiguïtés : alors que notre interlocuteur reconnaissait disposer des rapports d'activité annuels des CESC établis par les chefs d'établissements, il admettait qu'aucune exploitation n'en était faite au niveau des services vie scolaire de l'académie qui en étaient destinataires... D'ailleurs, si on en revient aux rapports du comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale sur la lutte contre l'usage de substances illicites, après avoir fait en novembre 2014 le constat de « l'absence de visibilité des actions menées dans le milieu scolaire », les mêmes députés faisaient celui en 2015 des « insuffisances du pilotage par l'éducation nationale ».

### Absence d'évaluation de la réception

Dans le cadre des CESC, il arrive que des enquêtes de satisfaction soient réalisées suite à l'intervention d'un policier ou d'un gendarme, par la direction des établissements ou par les intervenants eux-mêmes, mais celles-ci, dont les résultats sont toujours positifs, sont généralement très brèves et ne permettent pas de juger de leur impact sur les élèves. Lorsqu'elles sont diligentées par les intervenants, elles contiennent souvent un volet qui vise à mesurer l'acquisition formelle de connaissances, dont les évaluations nord-américaines ont montré qu'elles étaient les plus faciles à transmettre. Pour approcher le ressenti des élèves concernant les interventions du policier éducateur nous souhaitons, au-delà des constats issus des observations ethnographiques effectuées lors de nos immersions en établissements scolaires, mettre en place un dispositif d'entretien collectif inspiré de la méthode des focus group.

En effet, nous avons très vite perçu les limites imposées par le cadre scolaire à la réalisation d'interviews sur le vif à l'issue des interventions : insérées dans le cours normal des activités scolaires, elles se trouvent incorporées dans le flux trépidant d'un « emploi du temps » qui échappe à l'intervenant comme à l'observateur. Les cours s'enchaînent, les élèves ne disposent que d'un temps limité pour se rendre d'une salle à l'autre, le temps de récréation placé en milieu de matinée et d'après midi est souvent lui aussi saturé d'enjeux administratifs (passer chez le CPE) ou amicaux (se retrouver entre pairs). La fin des cours du matin fait apparaître un nouvel enjeu, celui de respecter les horaires de la restauration scolaire ; bref, le temps « libre » dont disposent les élèves est très réduit, ce qui limite en quantité et en qualité les échanges impromptus qu'ils sont susceptibles de développer avec un observateur extérieur. Aussi, les données recueillies par ce biais présentent-elles un caractère extrêmement lapidaire. Le contexte rend plus opératoire des questionnements resserrés et directifs (as-tu apprécié l'intervention ?) que des accroches plus ouvertes (qu'as-tu pensé de l'intervention ? qu'en as-tu retenu ?)<sup>55</sup>. Il nous fallait donc opter pour des entretiens conduits à une certaine distance de l'intervention. Malheureusement, malgré des demandes réitérées et des accords de

---

<sup>55</sup> L'exercice de l'entretien non directif à l'issue de la séance était en revanche souvent plus simple et plus riche avec les enseignants généralement moins tenus par le temps.

principe parfois enthousiastes, nous n'avons jamais pu conduire réellement à bien ce programme.

Nous avons observé que les stratégies de libération de la parole mises en place par les intervenants aboutissaient parfois à des occurrences dans lesquelles la parole juvénile était confisquée par un élève empêchant de fait l'expression d'opinions divergentes, mais que bien plus souvent on assistait à un dédoublement du débat jeunes / policier éducateur en un dialogue entre jeunes eux-mêmes, opposant élèves favorables à des comportements de prise de risque et portés à dévaloriser les interventions des adultes et élèves favorables à des attitudes de prudence, de tempérance et de remise de soi aux adultes. Il était palpable que les thèmes abordés, en particulier en prévention des drogues généraient un débat contradictoire au sein du groupe juvénile, que la contradiction se développait au plan de la classe elle-même, l'intervenant étant alors souvent projeté dans un rôle de modérateur. Alors qu'il était net lors des interventions que ce dédoublement tournait à l'avantage de l'intervenant, qui trouvait au sein du groupe juvénile des points d'appui et des relais pour renforcer son discours de prévention, il était intéressant de mesurer ce qu'il en était à distance de l'intervention, mesurer en quelque sorte si cet *empowerment* des élèves en tant qu'agents de prévention s'avérait durable. Nous avons dans un premier temps testé la faisabilité sociologique de groupes de parole informels sur le thème des interventions en prévention des drogues en interrogeant collectivement en milieu familial quatre collégiens solides scolairement, issus de familles socialement favorisées, sur leur appréciation des interventions suivies sur ce thème depuis leur entrée au collège. Les échanges, très vifs, ont duré presque deux heures et se sont avérés d'une grande richesse. Ainsi, devant l'entrain de ces jeunes à se positionner sur ces thématiques et sur les stratégies pédagogiques adoptées par les adultes dans ce domaine, nous avons proposé à la plupart des établissements scolaires dans lesquels se produisaient des policiers éducateurs de constituer au sein de classes ayant assisté à une intervention, un sous-groupe de parole pour revenir sur les énoncés qui avaient suscité le plus de débats, d'approbation, de contestation, mais aussi, éventuellement, de flottement, de manière à regarder comment ceux-ci avaient pu ou non travailler le groupe classe à l'issue des interventions. Malheureusement, pour des raisons qui n'ont jamais été explicitées, et malgré donc de nombreux accords de principe, ce dispositif n'a pu se mettre en place que de manière extrêmement parcimonieuse, puisque seuls cinq *focus group* se sont déroulés en l'espace de 18 mois. Le premier groupe de parole a eu lieu dans un collège de grande couronne parisienne à l'issue d'une intervention portant sur les violences sexuelles. Le groupe a été constitué par la direction de l'établissement en désignant 7 volontaires parmi un échantillon d'élèves privés de voyage scolaire pour des raisons financières et/ou de discipline. En clair, le dispositif d'évaluation a tenu lieu de dispositif occupationnel pour des élèves désœuvrés cantonnés dans l'établissement. Les quatre autres *focus group* ont eu lieu dans un lycée professionnel de petite couronne parisienne, à l'issue d'interventions en prévention des drogues. Le mode opératoire a ici été très différent, y compris sur le plan méthodologique puisque des groupes de 5 ou 6 élèves chaque y ont été constitués par tirage au sort effectué au sein de chaque groupe classe. Mais ce résultat a été préparé un an à l'avance, son principe ayant été approuvé en CESC de fin d'année scolaire pour une mise en œuvre au mois de mai de l'année suivante, et rendu possible par le soutien indéfectible de l'infirmière scolaire qui animait l'ensemble du

programme de prévention. On ne peut s'empêcher de remarquer cependant que les cinq *focus group* considérés concernent tous une population fragilisée scolairement, voire, pour une partie, fragilisée également sur un plan socio-économique.

Il est probable que le cadre scolaire ait joué là aussi un rôle négatif (cf. supra). Bien que des solutions alternatives fussent envisageables, les chefs d'établissements ne voyaient pas comment organiser concrètement ces groupes de parole sans mordre à nouveau sur le temps d'enseignement, ce qui ne leur paraissait pas souhaitable. Malgré leur soutien cognitif au dispositif d'entretien collectif, ils auraient probablement été plus à l'aise avec un dispositif d'évaluation basé sur la passation d'un questionnaire fermé, dont la faisabilité est plus facile à garantir. Mais on ne peut s'empêcher de faire d'autres hypothèses. Les chefs d'établissement rencontrés se montraient attachés à ce dispositif d'intervention policière en milieu scolaire. On peut donc penser qu'ils étaient inquiétés par l'idée d'une évaluation susceptible, dans le sillage des travaux évaluatifs nord-américains<sup>56</sup>, de souligner ses insuffisances et qui ne leur laisserait d'autres choix que de stopper la collaboration avec ces policiers par ailleurs précieux à leurs yeux<sup>57</sup>. C'est d'ailleurs en pratique ce qu'il s'est passé à l'issue des focus group que nous avons mené. Les deux établissements ont renoncé l'année qui a suivi notre intervention méthodologique à faire intervenir des policiers-éducateurs, laquelle montrait surtout en réalité leur absence de caractère magique<sup>58</sup>. On peut proposer également une autre hypothèse, celle selon laquelle l'idée d'évaluer l'impact d'une intervention policière sur un plan pédagogique paraît à certains par trop incongrue...

## B. L'action policière à l'école est-elle formulable en termes de politique policière ?

D'un point de vue de police et de gendarmerie, l'investissement du milieu scolaire, aux conditions restrictives mises par l'école, est indéniablement un vecteur de renouvellement du répertoire d'action policier. Mais les administrations centrales peinent à le reconnaître comme tel, notamment en raison de leur difficulté contemporaine à considérer comme pertinente la construction d'une police de contact (De Maillard, 2016).

---

<sup>56</sup> Les méta-analyses nord-américaines ont souligné l'absence d'impact notable des programmes policiers en milieu scolaire sur les comportements déviants des élèves.

<sup>57</sup> En effet, les chefs d'établissement soulignent tous l'intérêt multiforme qu'ils trouvent dans une relation de confiance avec un policier de proximité (cf. supra la figure du correspondant sécurité / école). Les services rendus signalés sont parfois incongrus, mais révélateurs de la place importante du policier au cœur des arrangements institutionnels : ainsi de cette cheffe d'établissement qui m'expliquait que c'est grâce à son policier éducateur qu'elle avait trouvé le moyen de rapatrier d'un voyage scolaire en Chine un élève au statut administratif brouillé que les autorités diplomatiques locales refusaient de laisser rentrer en France.

<sup>58</sup> Jean-Paul Bordeur a souligné dans ces travaux la « *force de l'imaginé* » dans les choses policières (Bordeur, 2003, p. 34-35) et notamment que « *le contrôle policier s'exerce au moins autant par la projection symbolique d'une représentation dissuasive de la police que par le recours effectif à la force physique* », mettant en lumière que la principale ressource de la police tient, en d'autres termes, dans sa capacité à faire croire en son pouvoir d'agir. Nous développons ailleurs l'idée que l'engouement scolaire pour des interventions policières en matière de prévention repose sur une surestimation du pouvoir d'agir du policier (Wuilleumier, 2016). Ainsi le dévoilement du caractère non magique de son intervention, quand bien même celle-ci comporte une part d'efficacité intéressante à exploiter, pourrait suffire, à nos yeux, à provoquer un désengagement scolaire.



## Une exploration créative de la boîte à outils policière

Privé de ses prérogatives en matière d'usage de pouvoirs coercitifs, le policier qui s'aventure en milieu scolaire est obligé de renouveler son répertoire d'action. Ce point induit une certaine déstabilisation de la relation policière à son public, qui se manifeste ordinairement par l'usage d'une forte asymétrie relationnelle que l'on retrouve par exemple au cœur de la question sensible des contrôles d'identité, mais celle-ci lui permet également de renouer avec une certaine créativité policière en matière de production de l'ordre public. La sociologie de la police a souligné en effet l'existence d'une boîte à outils policière diversifiée mobilisée par les acteurs de terrain au service d'un objectif plus général que la répression des infractions, visant à obtenir la *compliance* du public<sup>59</sup>. « Leurs pouvoirs légaux ne constituent qu'une partie des instruments de la boîte à outils des policiers. Celle-ci comporte également des objets matériels et technologiques (armes à feu, matraques, menottes, ordinateurs, voitures, sirènes, etc.), des propriétés liées à leur personne (notamment par exemple leur constitution et leur force physique, leurs compétences, dont les compétences verbales et tout ce qui peut relever du charisme personnel qu'ils peuvent posséder) ainsi que ce que j'appellerais des outils symboliques (comme le statut de leur emploi, le prestige de leur uniforme, et le respect, la déférence qu'inspirent au public les organisations auxquelles ils appartiennent) »<sup>60</sup>. Et c'est en effet sur la valorisation de ces ressources alternatives, relationnelles et symboliques, habituellement peu considérées, que repose le travail préventif du policier éducateur, qui « en amont des solutions répressives ou punitives » est chargé de « consolider les mesures éducatives propres à empêcher l[a] formation ou l[']évolution » des déviations<sup>61</sup>. Ce sont bien de tels outils qui font office de supports à sa pédagogie des normes telle qu'on l'a présentée supra.

Une chose mérite ici d'être clairement explicitée : l'implication policière en matière d'action préventive ne provient pas, comme on pourrait l'imaginer, d'espaces géographiques privilégiés par des taux de délinquance faibles et pas non plus de services policiers dédiés à des fonctions de communication. Le rôle de policier éducateur a été inventé en France dans un service d'investigation judiciaire débordé par l'accumulation de dossiers judiciaires, par des policiers qui y voyaient, à titre personnel, un investissement à visée thérapeutique et, à titre professionnel, un élargissement nécessaire de leur répertoire d'action policier. Citons ici le témoignage de Michel Bouchet, alors patron de la brigade des stupéfiants de la police judiciaire de Paris, un service qui exerçait un monopole sur les procédures judiciaires engagées en matière de stupéfiants sur Paris et la petite couronne : « *Si on veut faire baisser le trafic –ce qui était mon objet- il arrive un stade où ce n'est pas seulement la lutte contre le trafic qui va jouer, pourquoi ? Parce que la production n'est pas chez nous : la cocaïne est en Amérique du Sud, l'héroïne est essentiellement en Afghanistan et dans un certain nombre d'autres endroits, au Mexique et autres maintenant, le cannabis est au Maroc. (...) Autrement dit, même si on fait des pressions diplomatiques, même si on se déplace –je l'ai fait une partie*

<sup>59</sup> « Public compliance with their demands ». cf. (Stenning, 2000, p. 94).

<sup>60</sup> « Their formal legal powers (...) are but one set of tools in the public police "tool box" ». Others include physical and technological tools (guns, batons, handcuffs, computers, cars, sirens, etc. etc.), personal tools (including for example their physical build, strength and skills, verbal skills and whatever personal charisma they may possess) and what I call their "symbolic" tools (such as the status of their office, the power of their uniform, and the public respect and deference with the organisations to which they belong command », *ibidem*.

<sup>61</sup> Cette formule est empruntée à Nadia Garnoussi, (Garnoussi, 2015, p.83).

*de ma carrière-, on n'a pas barre sur la production de stupéfiants donc le seul levier que nous avons, c'est la consommation parce qu'en revanche les consommateurs sont chez nous et suscitent des trafics chez nous. Si vous voulez mon analyse, c'est un peu iconoclaste de dire ça mais c'est le consommateur qui fait le trafiquant -enfin c'est l'histoire de la poule et de l'œuf- mais en gros c'est le consommateur qui fait le trafic* ». Le rôle de policier maître d'œuvre a été pour sa part co-inventé toujours sur Paris intra-muros, mais aussi en Seine saint Denis, à l'occasion de l'implantation du stade de France avec l'idée qu'il convenait de convaincre les entrepreneurs de s'installer durablement dans le département pour faire vivre le dispositif de zones franches urbaines, lequel supposait de répondre à l'interrogation magistrale qu'ils déployaient à cette occasion : mais que fait donc la police pour nous protéger de la délinquance ?!? (Homme, Ancien formateur de référents sureté, entretien, 2014). Le constat sous-jacent à l'émergence de ces dispositifs est le même : la judiciarisation de la réponse policière n'est pas en mesure d'apporter une réponse suffisante à la demande sociale de sécurité. « *Je crois qu'au total dans l'année, on avait à la brigade des stupéfiants de Paris 13 000 gardes à vue, autant que je m'en souviens, c'est à peu près de cet ordre-là. 13 000 gardes à vue annuelles, pour vous donner une idée, c'est à peu 1/35<sup>ème</sup> des gardes à vue de toute la France et ce n'est qu'une seule brigade parisienne !* », explique ainsi toujours Michel Bouchet. Comme l'expriment habituellement les policiers de police judiciaire, l'activité chronophage d'enquête judiciaire, dont le caractère ciselé s'accroît au fur et à mesure de la sophistication du code de procédure pénale, leur donne l'impression dans le contexte d'une statistique de criminalité atteignant des seuils historiquement très élevés « d'essayer de vider la mer avec une cuiller à absinthe<sup>62</sup> ». Le système pénal n'est pas en mesure d'absorber un tel surcroît d'activité comme le montrent en aval ne serait-ce que la dilatation des délais d'audiencement des affaires dans les juridictions de jugement. Dans ce contexte émerge, comme l'a souligné le criminologue écossais David Garland, une « criminologie de la vie quotidienne » qui vise, par une intervention en amont, à diminuer le nombre de dossiers à traiter sur un plan judiciaire (Garland, 1998). Dans la réflexion de David Garland, cette criminologie de la vie quotidienne s'inscrit d'abord et avant tout dans une dynamique de marchandisation de la sécurité : des sociétés privées mettent au point une offre d'outils de sécurité (c'est par exemple tout le commerce des alarmes, des antivols destinés aux biens laissés sur la voie publique) voire des dispositifs d'habitation intégrés (résidences sécurisées par des dispositifs techniques de contrôle d'accès chez les bailleurs sociaux et/ou formats élargis de *gated communities* déployés au plan de quartiers d'habitation entiers dont la garde est souvent confiée à des personnels de sécurité exploitant des systèmes de surveillance vidéo). Une telle dynamique pose, entre autres choses, des problèmes d'inégalités dans l'accès à la sécurité, ici résidentielle, qui se trouve monnayée. La recherche IPOGEES montre qu'une criminologie de la vie quotidienne non marchande peut également se développer au sein de services publics de police. Mais, l'analyse de l'action policière en milieu scolaire montre qu'elle n'échappe pas non plus à cette problématique d'inégalités, qui vont se déployer ici sur un plan territorial.

---

<sup>62</sup> NDA : une cuiller à absinthe est une cuiller trouée pour permettre l'écoulement du produit en vue de sa consommation.

### Une police de proximité qui préfère rester discrète

On l'a déjà sous-entendu supra, le policier éducateur intervient partout sur le territoire, mais avec une intensité qui dépend de l'importance quantitative des postes dédiés à cette fonction. On l'a dit, à propos des MPC parisiennes ou des officiers de prévention des Hauts de Seine, on l'a constaté à propos de services territoriaux comme le SPO de Seine saint Denis ou l'UPU des Bouches du Rhône, des politiques territoriales différentes sont mises en place, par le bas, en police nationale tout particulièrement. En revanche, cette diversité n'est pas lisible sous forme de cartographie pas plus que celle de la répartition territoriale des PFAD ou des FRAD. Pas plus que l'éducation nationale, les administrations de police et de gendarmerie ne se préoccupent de savoir comment se répartit leur pouvoir d'agir en matière de prévention de la délinquance. La recherche ANR POLIS conduite par Sébastien Roché permet d'établir en revanche que ce mode d'entrée en contact avec la population scolaire n'est pas négligeable : l'ensemble des prestations de ce type proposées en police ou en gendarmerie peut permettre de d'atteindre jusqu'à 30% des élèves du secondaire, comme il a pu le mesurer s'agissant des agglomérations de Lyon et de Grenoble pour l'année 2011 : « l'intervention des policiers ou des gendarmes dans les établissements scolaires au titre de la prévention, pour parler de leur travail, des problèmes de violence ou de drogues concerne près d'un tiers des adolescents (31,5%) » (Astor, Roché, 2014, p. 100)<sup>63</sup>.

Les inégalités territoriales, palpables sur le terrain et dans les narrations qu'en donnent les acteurs, sont en revanche invisibles statistiquement. L'exercice cartographique n'est possible en définitive qu'avec deux types de dispositifs collectifs implantés l'un en gendarmerie, l'autre en police, à savoir les BPDJ et les CPLJ. La projection cartographique de leur implantation illustre en revanche cette mise en œuvre au compte-gouttes d'une police de prévention de la délinquance.

Créées pour la plupart entre 1997 et 1999, les BPDJ ne disposent d'un texte de cadrage de leur activité qu'à partir de 2001, un texte adopté « à la lumière du fonctionnement des 40 BPDJ créées depuis quatre ans ». Consacrées à la question juvénile, elles ont comme objet les mineurs « victimes d'infractions violentes » et les mineurs auteurs de « faits de délinquance ». Rattachées au commandant du groupement départemental, prévues pour tourner avec six personnels, elles se voient assigner trois objectifs instrumentaux : le premier est cognitif, il renvoie à « la connaissance du milieu de la jeunesse et de son environnement », ciblant « les zones d'habitation à fort développement » dans lesquelles « la population de mineurs est numériquement importante sinon même majoritaire » ; le second est opérationnel : « intervention de proximité (...) soit pour éviter toute manifestation de délinquance (...) soit pour rétablir la paix sociale » et le troisième est relationnel « participation active de la

---

<sup>63</sup> Le questionnaire de la recherche ANR Polis prévoyait une question, n°65, libellée ainsi : « Depuis la rentrée de septembre 2011 (oui / non coche une seule réponse), un policier ou un gendarme est-il venu dans ta classe pour parler de son travail, des problèmes de violence ou de drogues ? ». L'enquête fut réalisée auprès d'un échantillon représentatif de 13679 collégiens et lycéens âgés de 13 à 18 ans des agglomérations de Grenoble et Lyon. Les données quantitatives relatives à ces actions de prévention au plan national font en revanche défaut. A titre d'information on peut citer cet autre étiage, ciblé sur la seule prévention en matière d'usages de drogues, concernant les élèves de 3<sup>e</sup> à la terminale, tous intervenants sociaux confondus, fourni par l'OFDT. Selon l'enquête ESPAD (ESPAD : European Survey Project on Alcohol and other Drugs) France 2011, (question 45), la diffusion des actions de prévention des drogues auprès des 15-18 ans scolarisés aurait concerné, au plan national, moins d'un tiers des classes de la 3<sup>e</sup> à la terminale, en 2010, (Mutatayi, 2012, p.12 et sq.).

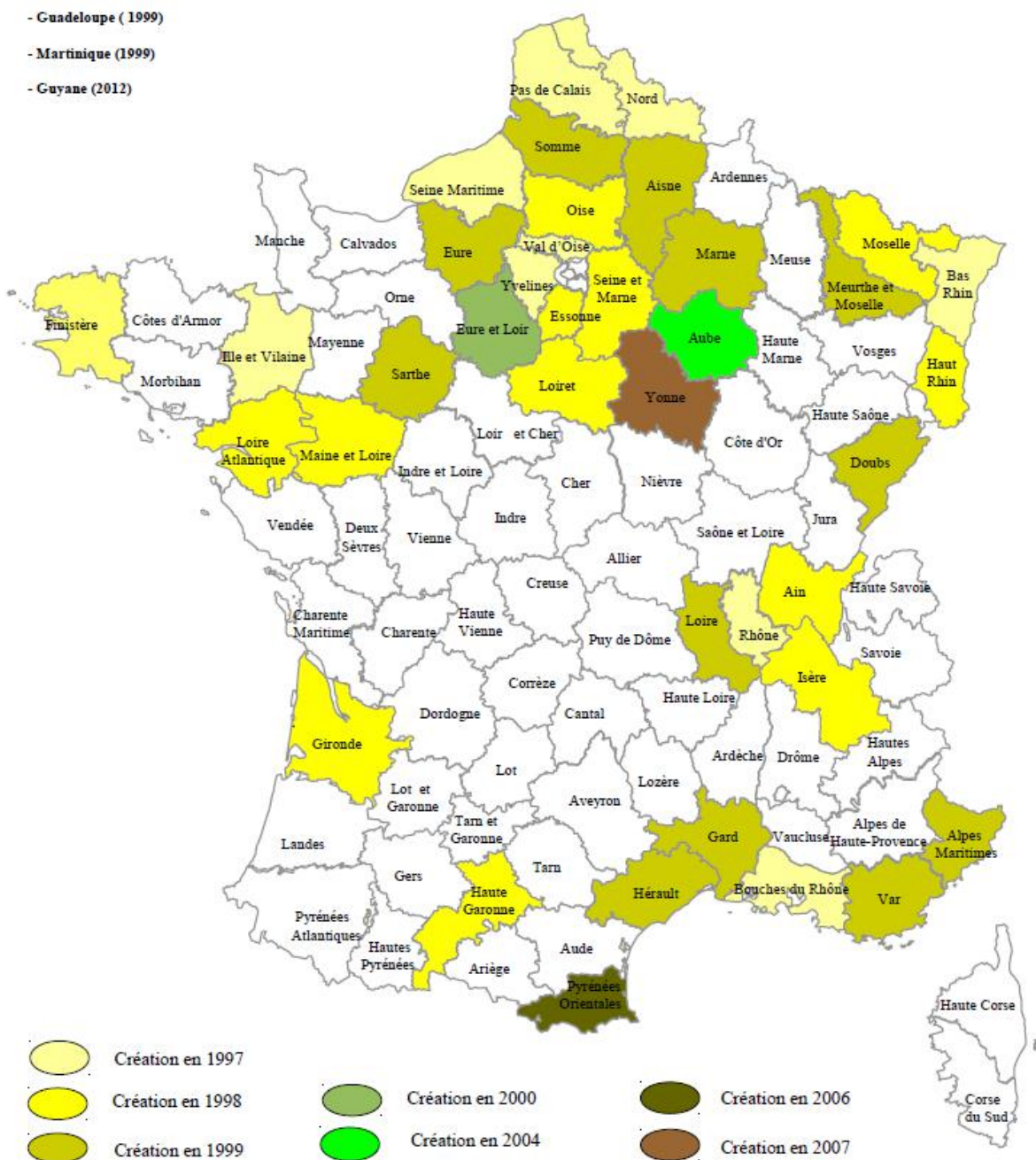
gendarmerie dans le dispositif partenarial » en vue d'assurer « la cohérence de l'action de l'Etat (administrations) et des non institutionnels » et « que soit reconnues la place et les capacités spécifiques de l'institution dans les secteurs relevant de sa responsabilité exclusive ».

Travail relationnel avec la jeunesse, exploration des potentialités d'actions préventives en réseau avec d'autres acteurs publics, de manière à se positionner comme organisation ressource sur cette thématique en direction des autres composantes de la gendarmerie, la circulaire fixe des orientations toujours d'actualité au sein des BPDJ. Cependant, ces brigades, bien que théoriquement départementales, constituent des ressources relativement rares, puisqu'elles sont au nombre de 43, dont 5 situées Outre-mer (chiffres de 2015). La cartographie de leur implantation tend à montrer qu'il s'agit de coller à une carte de la France urbaine et principalement celle du Nord et de l'Est. Le Sud de la France est concerné via les départements de l'arc méditerranéen et ceux des deux capitales régionales du Sud-Ouest. Enfin, à l'Ouest sont également équipés la moitié de la région Bretagne et les 3/5 de celle des Pays de Loire. A contrario certaines régions dont le caractère de ruralité est plus marqué en sont totalement dépourvues : Basse Normandie, Poitou Charentes, Limousin, Auvergne et Corse. Si l'on doit rechercher une matrice principale dans le choix de cette implantation on suggérerait volontiers de la chercher prioritairement du côté de la problématique des violences urbaines qui, dans les années 1990, contemporaines de l'émergence de leur concept, occupe une place très importante sur l'agenda politique, ce que confirme la circulaire de 2001 qui fait un lien explicite entre les BPDJ et « les départements et/ou les zones les plus sensibles ».

## REPARTITION DES BPDJ au 16/10/2015

### Outre-mer:

- Réunion (1998)
- Polynésie française (1998)
- Guadeloupe (1999)
- Martinique (1999)
- Guyane (2012)



Les Centres de prévention et de loisirs jeunes (CPLJ) de la police nationale sont également des unités centrées comme leur nom l'indique sur la question juvénile. Il existe 20 structures permanentes actuellement actives, hors Paris et petite couronne et 9 saisonnières, auxquels s'ajoute une structure d'un autre nom et d'un type plus singulier dénommée « association sport prévention » située à Saint Brieuc dans les côtes d'Armor (chiffres DCSP,

2015<sup>64</sup>). Au sein de la Préfecture de police de Paris, les départements de la Seine saint Denis et du Val de Marne sont également dotés d'un CPLJ<sup>65</sup>. Il s'agit cependant d'une organisation plus atypique qu'une BPDJ dont la structure épouse la forme habituelle d'une unité de gendarmerie : le CPLJ est en effet une structure associative « d'éducation populaire et de loisirs sportifs », labellisée par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, dont elle adopte les normes réglementaires ; elle est financée par subventions de la mairie de la ville support qui le plus souvent a fait la demande d'une telle création et sur fonds politique de la ville par l'Etat, via toutes sortes de financements sur projets avec lesquels leurs directeurs doivent apprendre à se familiariser pour équilibrer leurs comptes. Elle bénéficie également de subventions de la CAF au prorata de sa fréquentation hors temps scolaire. L'Association est rattachée directement au chef de circonscription concerné qui met à disposition de la structure les deux personnels de direction, par appel à volontaires au sein de ses services, les renforce par le même biais pour assurer l'encadrement des activités organisées en particulier les mercredis, samedis et vacances scolaires et en est le président. Chaque jeune qui fréquente le CPLJ en devient adhérent en échange d'une cotisation modique. L'association rend compte annuellement de son activité à une assemblée générale, dont les mineurs bénéficiant de l'activité de loisirs mise en place sont membres à part entière. Nonobstant son mode de gestion particulier, le CPLJ est théoriquement, selon la note d'organisation des circonscriptions de sécurité publique de 2004, rattaché organiquement au service ou à l'unité de sécurité de proximité (SSP/USP) constituant l'une des composantes d'une « unité de prévention » « référence en matière de savoir-faire dans le domaine de la prévention » ayant « vocation à fédérer les actions de prévention (...) et à prendre en compte » outre l'animation des CPLJ « les opérations d'été, l'assistance et la protection des personnes vulnérables ».

Associatifs, les CPLJ sont des structures qui connaissent des destins peu normés et des durées de vie plus ou moins soumises à l'aléa<sup>66</sup>. Les premiers CLJ police nationale<sup>67</sup>, implantés en bord de mer émergent dans les années 1960 à Dinard (1962) et Cagnes sur mer (1966). Leurs animateurs sont alors généralement issus des rangs des CRS et largement tournés vers l'encadrement des activités nautiques (surveillance des baignades, secourisme, sauvetage en mer, etc.)<sup>68</sup>. A partir des années 1980, on voit se développer les CLJ « police du

---

<sup>64</sup> Le chiffre global, 29, est identique à celui de l'été 2011 communiqué à la Mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance, si ce n'est que dans l'intervalle 3 CLJ permanents sont devenus saisonniers.

<sup>65</sup> Paris intra-muros a mis en place une formule proche, mais en s'appuyant sur des structures associatives existantes. En revanche, le CLJ qui s'était développé dans les Hauts de Seine a été fermé.

<sup>66</sup> Une rapide enquête sur le net témoigne de la disparition parfois soudaine -et souvent alors déplorée- de certaines implantations suite à des problèmes logistiques (fin de disponibilité du local, souvent municipal, dans lequel est installé le CLJ) ou de ressources humaines (manque de policiers volontaires pour en assurer la direction).

<sup>67</sup> Le concept de Centres Loisirs Jeunes (ou Jeunesse) apparaît dans les années 1950, dans l'orbite des municipalités de bord de mer, lorsque la société française renoue avec le mouvement de structuration d'une offre d'activité de loisirs amorcé dans les années 1920 puis consolidé dans les années 1930 mais interrompu par la guerre. Ainsi trouve-t-on trace sur le net de Centres Loisirs Jeunes créés et maintenus par des municipalités dans les années 1950 ainsi d'ailleurs que de certaines rétrocessions ultérieures beaucoup plus tardives d'un CLJ police vers une municipalité.

<sup>68</sup> Les années 1960 constituent l'acmé de ce mouvement de valorisation du loisir comme en témoigne en 1962 la prophétisation par Joffre Dumazedier de l'avènement d'une « civilisation des loisirs ». Il propose alors la définition suivante du terme loisir : « Le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de son plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa

quotidien », avec l'émergence de structures alors généralement saisonnières (mais pas uniquement, puisqu'on note les contre-exemples du Nord ou du Val d'Oise), puis dans les années 1990<sup>69</sup> d'une quinzaine de CLJ permanents toujours en activité aujourd'hui. Leur implantation, telle qu'elle ressort de la cartographie transmise par la DCSP, est assez proche de celle des BPDJ : se distingue très nettement un arc méditerranéen, identique et précocement investi, une présence importante en Ile de France et autour (mais en moindre proportion), dans le Nord, en Rhône-Alpes (à l'exclusion notable du département centre du Rhône) ainsi que dans certains départements de l'Est et de l'Ouest. Une différence en revanche concerne le centre de la France qui accueille trois CLJ permanents (Puy de Dôme, Allier, Haute Vienne) alors qu'il est dépourvu de BPDJ. Cette particularité témoigne sans doute encore plus fortement de l'inscription des CLJ dans une logique de loisirs sportifs : nombreux sont ainsi les centres implantés, y compris en Ile de France auprès d'une base de loisirs (dans les départements 95 et 94, par exemple) ; à cet égard, les départements du centre de la France offrent des opportunités intéressantes d'activités pour un CLJ (lacs et rivières y sont exploités de manière privilégiée), quand bien même la jeunesse locale attire moins l'attention des politiques publiques de prévention.

Les CLJ saisonniers se concentrent sur une offre d'accueil hors temps scolaire, toujours incluse dans une approche socio-éducative d'éducation à la citoyenneté mais limitée aux vacances d'été. Les CLJ permanents en revanche proposent parfois, en plus, des créneaux d'accueil pendant le temps scolaire à destination de classes entières dans le cadre de partenariats locaux avec des établissements scolaires. Ils assurent ainsi des rotations scolaires pour permettre aux élèves d'avoir accès à des activités sportives encadrées par des policiers et de sortir de l'école du quartier. Ceci est particulièrement le cas du CLJ de Marseille. Plus souvent, les personnels de CLJ prennent en charge une activité de sensibilisation en milieu scolaire, leurs animateurs, parfois PFAD, se déplaçant en établissements où ils assurent une activité classique de conférenciers. Dans un cas observé, un personnel de CLJ assurait, troisième cas de figure, l'encadrement d'activités sportives pendant le temps scolaire, sur des équipements mutualisés (en l'occurrence un mur d'escalade). Depuis 2011, certains CLJ prolongent leur action éducative en proposant un accueil individualisé pour des élèves exclus par conseil de discipline de leur établissement. Dans le cadre d'un séjour d'une journée au CLJ, ces élèves suivent alors, sous la supervision du directeur du centre, un parcours réflexif concernant les actes pour lesquels ils ont été sanctionnés par l'école.

---

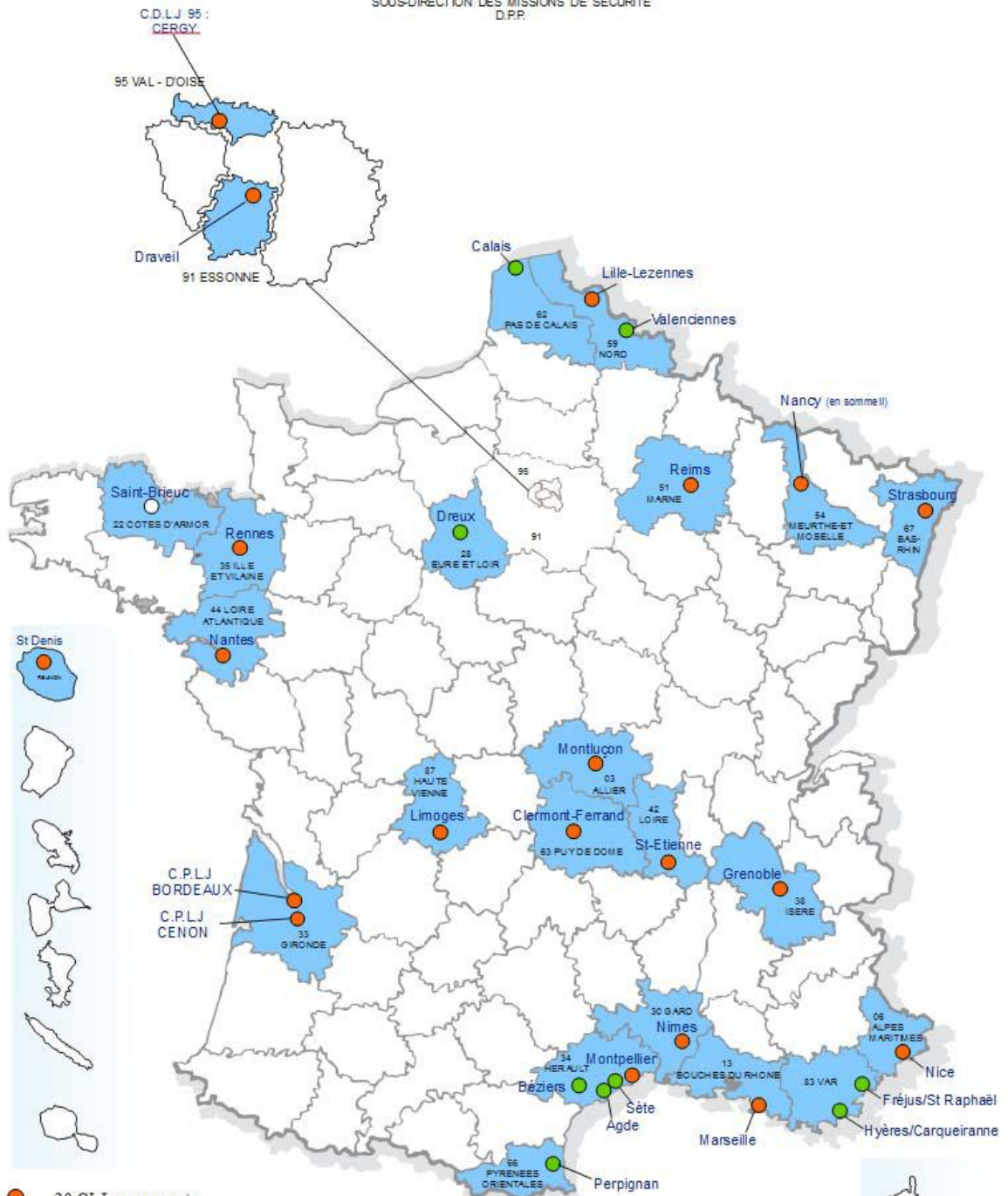
formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales et sociales » (p. 29). Sur l'histoire de l'implication du monde policier dans la régulation des activités juvéniles de loisirs balnéaires et notamment les premières opérations vacances de 1959 et 1960, voir (Gardet, 2010).

<sup>69</sup> Plus précisément l'échantillon identifié se constitue entre 1989 et 2002. Par exception, nous avons cependant noté la création en 2013 d'un nouveau CLJ sur la commune de Béziers.



## IMPLANTATION 2015 CENTRES DE LOISIRS JEUNES

SOUS-DIRECTION DES MISSIONS DE SÉCURITÉ  
D.P.P.



- 20 CLJ permanents
- 9 CLJ Saisonniers
- 1 Association sport prévention

D.C.S.P / S.M.I.S.O.P.P.  
(octobre 2015)



## **Policier préventionniste : une fonction avec ou sans avenir ?**

Tout se conjugue pour faire de la prévention de la délinquance une dimension atrophiée de l'activité policière telle qu'on se la représente habituellement<sup>70</sup>. La sociologie professionnelle du monde policier qui fixe comme horizon de prestige du métier la belle affaire de police judiciaire (Monjardet, 1996), les politiques publiques de gestion des corps policiers qui en particulier en France encouragent depuis 1995 la juridicisation des compétences, les sciences sociales et politiques qui n'ont pas su produire d'outils de valorisation de l'impact d'une action préventive dans le domaine de la délinquance<sup>71</sup>, les dilemmes politiques et juridiques des sociétés démocratiques tiraillées entre biopolitique et liberté du citoyen.

L'idée d'agir en vue de réduire le nombre de passages à l'acte transgressifs et, partant, le volume final des infractions au droit devant être poursuivies est en réalité présente au cœur des logiques ordinaires d'action policière. Elle s'incarne généralement dans la figure du policier ou du gendarme qui décide de suspendre son pouvoir de sanction d'une infraction en misant sur le fait que l'automobiliste, par exemple, prenant conscience de sa responsabilité est disposé à entrer dans un processus d'auto-régulation et d'auto-discipline (Mouhanna, 2001). Dans le cadre de son action en milieu scolaire, le policier donne vie à un tel référentiel de prévention des déviances, en développant une véritable pédagogie des normes, collective et parfois individuelle, visant à renforcer l'intériorisation des injonctions légales chez les élèves. Mais cette action reste invisible, y compris au plan de l'institution policière, parce qu'elle heurte de front une représentation de l'action policière toute entière contenue dans l'idée de maniement de pouvoirs coercitifs. Les policiers préventionnistes l'explicitent en entretien par une posture schizophrénique : alors qu'ils documentent abondamment la manière dont leur action contribue à la construction d'un *policing* rationalisé, ils le font sur un mode peu assuré, reprenant à leur charge l'idée selon laquelle il n'est pas possible d'évaluer l'effet de programmes de prévention... La question qui se pose in fine est donc celle-ci : les modes de contribution du policier à la prévention de la délinquance, qui s'écartent des canons contemporains du *policing*, sont-ils dicibles ?

A la représentation du travail policier comme un travail de maniement de pouvoirs coercitifs au nom du droit, le policier préventionniste oppose en effet un autre référentiel, celui de la protection des vulnérabilités individuelles et collectives. Les intervenants en milieu scolaire font un usage immodéré de cette sémantique. La loi qui autorise et proscrit « protège », l'intervention du magistrat qui soupèse la sanction adéquate en cas d'infraction « protège », le policier qui détecte les déviances et en signale certaines « protège » lui aussi... Dans les interventions de prévention, le besoin de protection de l'individu est au centre des échanges sociaux et l'intervenant cherche à convaincre que sa prise en charge est mieux assurée par les institutions du monde adulte<sup>72</sup>, dont la police, qu'au sein du groupe de pairs<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> Cette formulation est un hommage à la notion d'indétermination du travail policier mise à jour par Dominique Monjardet (Monjardet, 1996).

<sup>71</sup> Tel n'est pas le cas dans d'autres domaines comme la sûreté industrielle ou environnementale où personne n'aurait l'idée de remettre en cause le bien-fondé d'une action publique destinée à anticiper sur les risques d'accidents. L'histoire nous apprend néanmoins que tel n'a pas toujours été le cas, y compris dans une matière aussi naturalisée aujourd'hui que la sécurité incendie. A ce sujet voir (O'Malley, Hutchinson, 2007).

<sup>72</sup> Les intervenants s'emploient également à réhabiliter comme protectrice une intervention parentale souvent perçue comme frustrante.

Il s'agit du principal référentiel mobilisé pour re-socialiser la loi auprès des élèves. Il s'agit également du référentiel du policier référent sureté qui se préoccupe de la « protection » des sites et cherche par sa pratique de conseil à attirer l'attention des maitres des lieux sur les tactiques efficaces à adopter. Mais il s'agit aussi bien d'un référentiel qui fait perdre à la loi de sa centralité. Elle n'intervient en réalité qu'en dernière analyse dans les éléments de langage policiers, faisant figure de repère de mémorisation du socialement souhaitable. En prévention des drogues, elle s'efface derrière les risques existentiels associés à la consommation : il s'agit de démontrer, selon les termes entendus en stage de formation des PFAD en 2013, que « les drogues c'est dangereux et que c'est pour cela que c'est interdit (ou réglementé) ».

La mise en valeur de la fonction protectrice de la loi renoue néanmoins les fils symboliques entre certains pans du droit pénal et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen qui dans son article 6 précise : « La Loi est l'expression de la volonté générale. (...) Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse ». Alors que l'image du droit pénal est associée à une dimension essentiellement punitive, il s'agit pour les intervenants de valoriser sa face positive de protection. Cet ancrage fort fait écho aux attentes relevées par Cunha en 1999 : « Aujourd'hui la police fait peur » disaient les mères de famille d'une commune des Yvelines lors d'un débat public organisé autour de la question policière en présence de policiers « alors que nous avons besoin qu'elle nous protège » (Cunha, 1999, 17).

Par ricochet, la pédagogie policière vise aussi à réhabiliter la fonction policière (ou encore le mandat policier). L'objectif des policiers-pédagogues est, si ce n'est de générer une plus grande adhésion au contenu de leur propre mandat institutionnel, du moins d'en faciliter l'exécution au quotidien. La plupart des intervenants insistent ainsi sur le soubassement légal de leur mandat mais le discours de légitimation du travail policier dépasse très largement la seule question du droit. Dans le cas des informations scolaires en matière de drogues, certains intervenants en profitent pour justifier en valeur l'exercice d'un mandat autoritaire de répression de certaines consommations, à l'instar de cette policière qui après avoir rappelé à une classe de seconde l'interdiction de vente de tabac à des mineurs mais le silence du droit sur la question de la consommation elle-même, souligne en réponse à une interrogation de la classe : « Si on voit un minot de onze ou douze ans qui fume une cigarette dans la ville, on interviendra, ça c'est sûr, on n'aura pas le choix, on ira vers lui, on lui écrasera sa cigarette, il est trop petit pour fumer, on ne le laissera pas faire ».

### C. Le partenariat police / école participe-t-il d'une action publique de prévention de la délinquance ?

On l'a dit, la pédagogie policière en milieu scolaire est une pédagogie des normes et des comportements prosociaux visant à susciter l'adhésion des élèves envers les différents

---

<sup>73</sup> Le groupe de pairs, à travers le dispositif de sociabilité de la bande juvénile développe à son profit la même argumentation, offrant à ses membres, selon les mots de Marwan Mohammed : « un droit à la protection » en échange d'« une obligation de solidarité » (Mohammed, 2010).

mandats institutionnels mis en place par le monde adulte. S'il s'agit d'un mode opératoire en partie efficient sur le plan de la prévention de la récidive, la question de son impact en matière de prévention primaire de la délinquance et des comportements à risque reste en revanche entière. La prévention dite primaire de la déviance peut en réalité être présentée comme faisant globalement figure de parent pauvre du partenariat police / école. Cette analyse, partagée par les acteurs, repose sur une identification des limites intrinsèques au cadre scolaire comme espace de pilotage de cette politique et du pouvoir d'agir policier comme intervenant unique sur cette problématique. Ici, il conviendrait en effet comme le recommandent depuis le milieu des années 2000 les études évaluatives nord-américaines « d'intégrer les interventions policières en milieu scolaire à d'autres interventions » (Blais et al., 2008), afin de mettre en place des « interventions multi-facettes », (Gottfredsen et coll., 2006, en particulier). La construction d'une telle offre « globale » dépasse très certainement les possibilités de la police, mais peut être également celles de l'école ? Il y a lieu de s'interroger sur la place à donner au destinataire du programme d'action, en l'occurrence l'élève, dont la mobilisation en tant qu'agent de prévention pourrait aussi permettre de renforcer l'impact du programme tout autant que d'affûter les outils sur lesquels il s'appuie. Mais on peut également penser que cette question renvoie aussi *in fine* à la capacité d'agences spécialisées sur le champ de la prévention des comportements à risques à s'imposer sur le plan du pilotage et de la didactique de l'éducation à la santé et à la citoyenneté, à l'intérieur comme à l'extérieur du monde scolaire.

On terminera ici par l'examen un peu plus détaillé de chacune de ces quatre perspectives, en gardant à l'idée que la décision de sortir du flou (pour paraphraser Donna Haraway) en privilégiant une direction déterminée appartient *in fine* aux seuls acteurs publics.

### **Sortir de l'ambiguïté d'une approche délégataire ?**

Nous l'avons évoqué supra, les interventions du policier éducateur ne sont ni monitorées ni évaluées par l'école. Elles ne s'inscrivent pas dans une progression pédagogique, sans être pour autant exceptionnelles. Nous avons fait l'hypothèse lors du dépôt de la recherche IPOGEES que le partenariat police / école s'inscrivait globalement du point de vue scolaire dans une démarche « délégataire ». Notre hypothèse était, ici, dans un premier sens, que l'école, confrontée à une problématique de violences et de sécurité à partir des années 1980 et de ce fait en recherche de solutions sur un segment d'activité non maîtrisé, pouvait trouver logique de se tourner vers la police, une autre institution publique, dont le traitement de ces enjeux constitue le cœur de métier. Nous considérons à l'issue de ce travail de recherche qu'il s'agit très probablement de la meilleure explication s'agissant de l'élaboration d'une telle stratégie par les cabinets ministériels. Mais, comme le rappelle Jean-Paul Payet, déléguer est aussi, avec dissimuler et renommer, un des modes à la disposition des acteurs pour faire face à ce qui est considéré dans chaque métier comme peu honorable ou peu respectable dans l'ensemble des tâches auxquelles sont confrontés les acteurs professionnels (Payet, 1997). Cette « délégation » pouvait ainsi s'interpréter selon deux registres : soit sur un registre purement rationnel de recherche d'une expertise sur un segment d'activité sur lequel l'école était démunie, soit comme le recours à des « savoirs coupables » (selon la terminologie d'Everett Hughes à laquelle se réfère Jean-Paul Payet) proprement policiers pour prendre en charge un « sale boulot » du point de vue scolaire. Cette dernière lecture est particulièrement

séduisante lorsque les tâches déléguées tendent à s'inscrire de fait dans le cœur de métier de l'institution concernée. Ainsi, en d'autres termes, que l'école délègue à la police l'analyse des vulnérabilités de ses établissements sur le plan des risques d'intrusion et de malveillance peut sembler relever d'un registre de collaboration experte (encore que le travail de Thibaut Hébert montre que la réalité des pratiques ne vérifie pas en l'espèce cette hypothèse délégataire), mais lorsque la tâche déléguée est d'ordre didactique, à l'instar du travail conduit par les intervenants extérieurs comme le policier-éducateur en matière « d'éducation à la santé et à la citoyenneté », la réduction de ce travail à une telle collaboration experte est bien plus difficile à soutenir. Comment justifier un tel transfert de responsabilité sur un champ éducatif ?

Il ressort de notre travail de recherche un très faible investissement didactique du monde scolaire autour des interventions du policier éducateur, qui restent pensées sur un mode largement magique (Wuilleumier, 2016). Ceci explique un certain nombre de constats, relevés par des rapports parlementaires en particulier, comme leur existence en tant qu'actions et non en tant que composantes d'un programme. Une réflexion scolaire sur les connaissances à transmettre et leurs modes pertinents de transmission, qui fait pourtant partie du cœur de métier de l'école, est absente en matière de pédagogie du droit et des normes « d'éducation à la santé et à la citoyenneté », ce qui ne laisse pas de nous étonner. Lorsqu'une telle réflexion existe, elle revient via les intervenants eux-mêmes, et s'agissant des policiers éducateurs via le travail des formateurs de l'INFPN<sup>74</sup>. Cette difficulté est selon nous également la conséquence pratique d'un manque d'espace scolaire dédié à ces enseignements, une problématique qui est en train semble-t-il de se transformer progressivement. Ainsi, dans des domaines comme la sécurité routière et le secourisme, cet enseignement a été mis en forme en tant que compétences scolairement attendues pour le second via une rubrique du livret de compétences (à acquérir au cours de l'enseignement élémentaire) et s'est matérialisé dans des logiques diplômantes sur les deux cycles d'enseignement pour le premier (ASSR, BSR, par exemple). De même, en matière d'éducation à la santé et à citoyenneté, on se dirige doucement vers une incorporation de cette pédagogie des normes à travers la valorisation de compétences spécifiques, largement cognitives comme « les compétences sociales et citoyennes » (rubrique n°6 du livret de 2009) mais également expérimentales comme « l'autonomie et l'initiative » (rubrique n°7). Au collège, la mise en place toute récente de créneaux dédiés à des enseignements transversaux dénommés « enseignements pratiques interdisciplinaires » est également pensée comme l'ouverture d'espaces pédagogiques pour des domaines d'enseignement situés au croisement de savoirs multiples. On peut penser que si l'école persiste dans cette direction, ces enseignements disposeront à terme d'une didactique propre portée par l'école.

### **Prendre en compte l'efficience propre aux interventions policières ?**

Catherine Blaya et Eric Debarbieux, notamment, ont montré que des programmes de sensibilisation très répandus en Amérique du Nord, reposant sur des intervenants policiers, ont vu leur efficacité largement mise en doute par de nombreuses études évaluatives témoignant de ce qu'« une action publique basée sur la seule position institutionnelle de ses acteurs

---

<sup>74</sup> S'agissant d'un constat identique du côté d'intervenants associatifs en éducation à la sexualité, cf. (Dufournet, 2016).

induisant une confiance a priori peut (...) nuire à la cause qu'elle prétend défendre : la prévention » (Debarbieux, Blaya, 2009). D'autres programmes de prévention portés par des policiers, ont pu cependant, toujours en Amérique du Nord, être perçus comme relativement efficaces sur le plan du climat scolaire (Ivanova, 2010). Ainsi, comme le remarquent Blais et all., « l'absence d'effet positif n'est peut-être pas simplement dû aux policiers mais plutôt à la nature du programme » ajoutant « tout comme le suggèrent Gottfredson et coll. 2006, les interventions policières en milieu scolaire devraient être intégrées à d'autres interventions plus générales. D'ailleurs les interventions multifacettes sont aujourd'hui reconnues pour leur efficacité. Il est de plus en plus accepté que les différents éléments d'une intervention agissent de manière à créer un effet de synergie (Galloway, 2007) » (Blais et all. 2008).

Fort de ces prémisses, nous avons cherché, dans le cadre de la recherche IPOGEES, à mesurer ce que pouvait être l'efficacité propre aux interventions policières que nous observions. Nous nous sommes appuyé pour cela sur l'observation de 120 séances de pédagogie policière, des entretiens à la sauvette à l'issue des interventions avec des élèves<sup>75</sup>, des entretiens plus approfondis avec des adultes de la communauté scolaire ayant assisté à l'intervention observée, l'analyse de résultats de questionnaires soumis aux élèves à l'issue des interventions par les policiers-éducateurs, l'analyse de matériaux pédagogiques produits par les élèves eux-mêmes au cours des séances de prévention et enfin la réalisation de cinq *focus group*. Nous misions tout particulièrement sur ce dernier outil, car nous avons *in fine* choisi de nous concentrer sur la mesure, à quelques temps de l'intervention, de ce qu'il restait des énoncés prononcés par les policiers à l'occasion des séances, afin d'identifier ceux qui « tenaient la rampe » des discussions juvéniles entre pairs et ceux qui peinaient manifestement à s'imposer. Mais, malgré tous nos efforts en ce sens, seuls deux établissements parmi l'ensemble de ceux dans lesquels nous avons observé des ateliers de pédagogie policière en ont permis la mise en œuvre, comme nous l'avons exposé supra. Le matériau recueilli est donc fragmentaire et partiel en raison des propriétés de la population scolaire interrogée et des thèmes d'intervention concernés. Mais, malgré son caractère limité, ce matériau, qu'on qualifiera d'exploratoire, couplé aux enseignements fournis par d'autres techniques d'entretiens semi-directifs explorés parallèlement, permet néanmoins de proposer quelques premières pistes d'interprétation que nous développons plus longuement dans (Wuilleumier, 2016).

L'analyse exploratoire de la réception par les élèves des conférences policières en matière de prévention des comportements à risque montre que, sans être magique, cette intervention a son efficacité propre. Ainsi les élèves semblent accorder au policier un statut d'expert en matière d'analyse des risques et des vulnérabilités. Cela ressort des échanges en focus group, au cours desquels les élèves admettent collectivement que « si, [l'intervenant] le dit, c'est qu'[il] n'a pas tort », mais cela donne sens également à de multiples échanges police / jeunes, publics ou en aparté, qui fonctionnent comme autant de consultations individuelles du policier autour d'une casuistique de prises de risques, y compris légales, souvent présentées comme étant celles d'un ami ou d'un cousin... Cela ressort également des entretiens sur le vif à l'issue des interventions au cours desquels les élèves interrogés se contentent d'asséner que la

---

<sup>75</sup> Au cours de notre campagne d'observations en milieu scolaire, les élèves passaient sans arrêt d'une activité à une autre sur un rythme trépidant et le temps manquait toujours pour s'entretenir avec eux.

séance était « bien »... surtout pour l'édification des autres car « certains font n'importe quoi ! ». « Tout se passe en réalité comme si l'intervention du policier éducateur était l'occasion pour chaque élève d'actualiser ses connaissances en matière de gestion des risques et des vulnérabilités, de se rassurer sur les stratégies personnelles qu'il a mises en place dans ce domaine, dans l'intimité de son quant à soi, sans être obligé d'en faire état publiquement » écrivions-nous dans (Wuilleumier, 2016). On pourrait rajouter que ce constat englobe également l'analyse des prises de risque sur le plan légal, sur lesquelles les élèves prennent manifestement plaisir à interroger ce policier venu à leur rencontre dans un contexte de suspension des relations ordinaires police / jeunes, ce qui est rendu possible par le fait que dans le contexte scolaire français le policier éducateur est privé de l'usage de pouvoirs coercitifs et n'est pas chargé de la judiciarisation des déviances des élèves. Enfin, l'ensemble du matériau recueilli montre que le passage d'un policier éducateur tend également à générer, sur le moment spécifique de son intervention, un regain d'adhésion des élèves envers les normes « conventionnelles » (Duvanel Aouida, 2016)<sup>76</sup>.

### **Construire sur la demande d'autonomie juvénile ?**

L'analyse exploratoire de la réception des interventions pédagogiques policières montre également que, si la pédagogie des normes n'est pas inutile, elle laisse en revanche entière la question de l'acquisition par les élèves d'un savoir agir, qui au-delà du développement de compétences psychosociales, passe par une série d'habiletés qui s'éprouvent dans l'action (comment empêcher concrètement un ami d'utiliser un véhicule pour rentrer chez lui après la consommation de produits psychotropes ? comment gérer un conflit sans recourir à la violence ?). Nous avons pu mesurer cela, toujours grâce aux *focus group*, à travers la présentation au groupe d'élèves interrogé de scénarii de mise en situation virtuelle pour lesquels diverses possibilités de prise de décision étaient formulées. Ce fut magistralement exprimé en collège à propos d'un scénario construit autour de la question de la place de la violence dans les rapports sociaux scolaires, qui suscitait à la fois une condamnation morale sans faille des pratiques violentes mais aussi bien une réfutation systématique sur le plan pratique des solutions alternatives en cas de rapport de force défavorable<sup>77</sup> (communication non violente, recours à l'adulte, etc.). La question du développement de l'agentivité des élèves (Butler, 2002), constitue ainsi selon nos observations une clé pour permettre aux destinataires de cette action publique de conformer leurs pratiques à leurs représentations morales de ce qu'il convient de faire. Ce constat tend à militer pour l'inscription au sein du livret de compétences élèves d'un tel enseignement du côté des compétences expérientielles et à prendre au sérieux la recherche d'autonomie juvénile. En effet, il y a lieu, plus largement selon nous, d'insister sur l'importance majeure de cet angle mort de l'action de prévention, encore majoritairement pensée comme un travail d'édification de la jeunesse par leurs aînés et d'une remise de soi envers l'ordre institutionnel. Le découplage entre idéal de soi et pratiques concrètes, s'il peut amener les agents sociaux les plus solides à prendre de la distance avec les pratiques stigmatisées, peut amener en revanche les plus fragiles à s'enfoncer dans le stigmate

---

<sup>76</sup> Ceci est également visible dans un certain nombre d'analyses d'adultes des communautés scolaires qui constatent à l'issue des interventions une prise de contact de certains élèves en vue de s'inscrire dans des logiques « thérapeutiques », notamment en prévention des drogues.

<sup>77</sup> Pour décrire ce type de situations les canadiens ont récemment forgé le terme global « d'intimidation » et en font un axe majeur de leurs programmes de prévention.

et/ou à le brandir en étendard, pour essayer d'enrayer une baisse de l'estime de soi, comme nous l'apprend la sociologie interactionniste (Goffman, 1975). Nous avons pu observer que le policier éducateur était souvent prompt à positionner sa pédagogie sur ce segment, proposant aux élèves, à travers des petits jeux de rôle collectifs, une familiarisation avec des habiletés pratiques consistant, par exemple, en secourisme, à apprendre à expliquer à un interlocuteur distant le lieu précis où l'on se trouve, en prévention du vol ou du racket, à savoir décrire un agresseur, en prévention des violences, à savoir identifier les trois caractéristiques juridiques d'une action en légitime défense, en prévention du harcèlement, à savoir briser un pacte de silence, ou encore, en prévention des drogues, à savoir se comporter lors d'une interpellation policière pour éviter le surincident... Mais cette valorisation pédagogique du savoir agir, largement intuitive, gagnerait à être verbalisée. Les techniques de théâtre forum ou d'art thérapie constituent également de bons vecteurs pédagogiques de renforcement des habiletés expérientielles, d'ailleurs de plus en plus expérimentés dans les campagnes scolaires de prévention. Néanmoins, les exemples de dilemmes pratiques évoqués par les élèves montrent aussi que le monde adulte est encore loin de pouvoir fournir des réponses satisfaisantes pour l'ensemble du spectre d'injonctions comportementales qu'il déverse sur la jeunesse. Adopter cette perspective d'*empowerment* des destinataires de l'action publique de prévention supposerait de ne pas négliger ce volet de pédagogie par les pairs.

### **Renforcer le pilotage par des tiers ?**

Enfin, ce tour d'horizon des marges de manœuvre pour renforcer l'efficacité des programmes de prévention des problèmes sociaux hébergés par l'école ne serait pas complet sans évoquer le rôle que peuvent jouer diverses agences tierces en matière de gouvernance de cette action publique. Cependant, l'état du champ amène à poser cette hypothèse avec circonspection. En effet, de nombreuses agences, plus ou moins articulées entre elles, se partagent de fait la gouvernance du champ de la prévention des « comportements à risques » au plan national et deux agences internationales l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture, plus connue sous son sigle anglo-saxon de UNESCO, exercent par ailleurs des effets sur l'organisation de l'agenda de ces agences. Sans que cette énumération ne prétende à l'exhaustivité, on peut citer au niveau national, l'INPES, l'institut national de prévention et d'éducation pour la santé, fortement présent sur le champ de la santé mais également sur celui de l'éducation à la vie affective relationnelle et sexuelle ; la Mission interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives, MILDECA, est historiquement présente sur le champ de la prévention de la toxicomanie, mais sans exclusive puisqu'elle inscrit tout autant si ce n'est plus son action sur le segment de la lutte judiciaire contre les drogues. Depuis 2014, elle a introduit une nouvelle composante dans son portefeuille en s'intéressant aux « addictions sans produits » et plus précisément aux abus d'usages numériques pour revendiquer en objet les « conduites addictives ». L'une comme l'autre de ces deux agences sont productrices de normes concernant la bonne manière d'envisager la pédagogie des sujets pris en charge par le policier éducateur, la MILDECA exerçant depuis l'origine du rôle une influence prépondérante sur le pilotage de sa formation continue, là où l'INPES exerce une influence centrée sur le secteur des intervenants de l'éducation populaire (qui renvoie pour aller vite à l'ensemble des acteurs, notamment associatifs, du périmètre jeunesse et sports). Le Comité



interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation, CIPDR, est quant à lui d'abord un espace de financement des programmes de prévention, qu'il s'agisse de prévention socio-éducative ou de prévention situationnelle. Alors qu'historiquement la question de la « prévention sociale », pour reprendre les termes de (Germain et de Maillard, 2012) était centrale dans sa prise de rôle, à partir des années 2000, il s'est affirmé comme une banque de développement des programmes de prévention situationnelle et notamment d'implantation de systèmes de vidéosurveillance. Il connaît une évolution majeure depuis fin 2015 qui se traduit par l'ajout du R de radicalisation dans son acronyme et tend dorénavant à s'imposer comme un acteur de contenu et de coordination des actions socio-éducatives concernant ce « nouvel » objet. Sans perdre de vue pour autant sa dimension de soutien aux programmes de prévention situationnelle, comme l'illustre la mise en place par ses soins d'un plan de financement dédié à la sécurisation des établissements scolaires (cf. supra). Enfin, dernier acteur national du champ dans notre inventaire à la Prévert, le Commissariat général à l'égalité des territoires, CGET, issu de la fusion de la Datar avec certaines composantes historiques de la politique de la ville. Bien que nous ne l'ayons pas vu directement en action à l'occasion de notre travail de terrain, il abrite des acteurs historiques du champ comme l'Acsé (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) et le comité interministériel des villes (CIV). Tous ces acteurs institutionnels, dont on voit les différences importantes en matière d'agenda et de référentiel, exercent peu ou prou des effets sur l'activité des acteurs de prévention. Il est clair que l'éclatement du champ de référence et des guichets publics constitue à la fois une aubaine pour les acteurs professionnalisés inscrits dans des dynamiques de projets tout autant qu'une source de confusion pour les nouveaux entrants en quête d'une certaine lisibilité de l'action publique. Il n'est pas exempt non plus de rivalités et de conflits s'agissant de la manière légitime de penser la prévention des problèmes sociaux. Que signifierait réellement renforcer l'impulsion de tels tiers sur les programmes d'éducation à la santé et à la citoyenneté ? Créer une agence unique ? Renforcer l'une aux dépens des autres ? Ou bien faut-il plutôt penser à renforcer le pouvoir d'agir des intervenants de prévention pour leur apprendre à tirer le meilleur parti possible de cet état du champ ?

### Conclusion de la première partie : Sortir du flou ?

Alors que les sociétés politiques contemporaines envisagent l'observance de la norme légale comme relevant d'un processus descendant, réglementaire et sécuritaire, que textes juridiques et dispositifs de contrôle subissent sous nos yeux une poussée inflationniste, une très faible attention est portée aux conditions sociales ordinaires de fabrication de ce que la sociologie de la déviance appelle la conformité (Otero, Roy, 2013). Pourtant, de nombreuses expériences visant à la renforcer sont menées à bas bruit par des acteurs de terrain d'organisations professionnelles différentes qui s'engagent dans la construction d'alliances éducatives parfois durables (Gilles, Potvin, Tièche Christinat, 2012). Ainsi, cette faiblesse est moins le produit d'une absence d'expériences pratiques que celui d'un manque d'attention du haut des institutions pour le travail du bas. Notre enquête nous a montré qu'une partie des soubassements de cette action publique par le bas relevait de malentendus entretenus par des acteurs qui privilégient in fine un mode d'action infra institutionnel. Ces pratiques et cette action publique par le bas gagneraient-elles à sortir du flou ? Les malentendus identifiés par le



travail de recherche constituant, d'un point de vue purement instrumental et rationnel, des obstacles au travail en commun, en ce sens qu'ils nuisent à la professionnalisation des intervenants, à la routinisation de l'action publique et à l'optimisation des dispositifs. Mais sous un autre regard, ils pourraient aussi bien être considérés comme nécessaires à la dynamique même du travail en commun, faite de confiance interpersonnelle, de consentements et d'échanges de services qui ne disent pas leur nom. Pour vivre heureux, vivons cachés, dit le dicton. Sortir du flou c'est aussi s'exposer à une réécriture institutionnelle malhabile du rôle professionnel.

## Partie 2. La Production interne-externe de la sécurité à l'éducation nationale : la « violence à l'école » et les acteurs « spécialisés »

### Introduction

*Ecoutez, moi je disais à mes collègues policiers, parce que là je suis en train de réfléchir à mon avenir, donc là je suis sollicitée encore une fois pour un poste au ministère de l'intérieur ; donc je ne sais pas si je dois dire oui ou pas. Mais il y a quand même quelque chose qui moi m'aide : il n'y a pas une seule journée où l'on ne me remercie pas d'être là, et ça c'est quand même important. Il n'y a pas une seule fois où un chef d'établissement ne remercie pas nos interventions. La reconnaissance verbale est extraordinaire.*

Dans le projet IPOGEES, l'Observatoire Universitaire International Education et Prévention, de l'Université Paris-Est Créteil avait en charge une recherche sur les « Equipes Mobiles de Sécurité » (EMS) déployées dans 30 académies. En bref il était envisagé que les EMS étaient parties d'un nouveau type de partenariat inventé par les acteurs de l'école et de la police : après le policier correspondant sécurité école et le policier résidentialisé, figures habituelles des programmes anglo-saxons, apparaissait le policier « hybride ».

Cependant, se contenter du travail sur les EMS nous est apparu rapidement insuffisant, pour quatre séries de raisons :

1 : Des raisons internes à l'objet étudié : les EMS sont souvent très loin de mettre en avant cette figure de l'hybridation qui pourtant apparaissait souhaitée lors de leur création et, qu'il s'agisse de police ou de gendarmerie, les membres des EMS n'ont été que très peu des personnels d'active.

2 : Des raisons liées aux évolutions politiques qui ont pesé sur les EMS : lors du dépôt de notre projet les EMS n'ont qu'à peine 3 années d'existence. Elles ont été créées par un gouvernement fortement imprégné d'une culture « sécuritaire ». Une alternance politique va créer une zone de turbulence perçue par ces acteurs de terrain comme un risque de disparition de leurs postes, d'ailleurs précaires. L'enjeu de la consolidation ou de la disparition des EMS en fonction de conceptions de l'ordre public qui pourraient être différentes se pose alors. La crise terroriste va venir également impacter ensuite fortement ces conceptions. Equipes de crise ou équipes de prévention ? Le balancier oscille entre ces deux pôles.

3 : Des raisons liées à la création de nouvelles instances : l'alternance politique de mai 2012 a créé pour faire face à « la violence à l'école » deux nouveaux dispositifs : les APS, ou assistants de prévention et de sécurité au sein des établissements scolaires, création qui est une promesse électorale de François Hollande, puis la Délégation Ministérielle chargée de la Prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, installée en novembre 2012 par Vincent Peillon et qui va progressivement prendre en charge la coordination nationale des EMS, faisant fortement évoluer leurs missions en fonction d'une analyse de la violence en milieu scolaire tenant plus compte des facteurs internes à l'école.

4 : Enfin la définition de nouvelles missions pour les EMS tiendra compte d'impulsions nationales (par exemple sur le harcèlement à l'école ou le climat scolaire) mais

aussi d'une confrontation au terrain qui fera évoluer des préconceptions naïves sur l'externalité de la violence à l'école vers une conception plus systémique.

Pour toutes ces raisons nous ne considérons ici les EMS que comme un des analyseurs possibles des politiques publiques contre « la violence à l'école » et, si bien sur nous avons réalisé l'enquête prévue contractuellement, nous avons dû réorienter notre projet en tenant compte des évolutions relativement récentes, des nouvelles structures qui ont été créées et qui sont des analyseurs complémentaires et pertinents de la conception française de la « lutte contre la violence à l'école ». « L'hybridation » étudiée ne serait-elle pas finalement à considérer comme une valse-hésitation entre un souhait de prise en charge « externalisée » de la violence à l'école et une mobilisation « interne » à l'institution scolaire ? Plus loin n'est-ce pas la conception même de la « violence à l'école » qui est en jeu : une violence venue de l'extérieur, nécessitant la sanctuarisation de l'espace scolaire contre toute intrusion ou à l'inverse une violence essentiellement inscrite au sein des établissements scolaires nécessitant un travail plus pédagogique et préventif que technique et sécurisant ? Cette oscillation du sens même de la « violence à l'école » génère des oppositions sans doute, des incertitudes évidentes mais aussi des complémentarités mises en jeu sur le terrain, par des acteurs pour lesquels l'incertitude peut être souffrance et angoisse, mais aussi occasion de créativité.

Enfin, le rédacteur de cette partie du rapport, a été, ce qui n'était certes pas prévu lors du dépôt du projet IPOGEES dont il est le coporteur, en position d'acteur dans les politiques publiques ici étudiées, ayant été le premier Délégué Ministériel chargé de la Prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. Ceci n'est pas sans poser de lourdes questions de « distance à l'objet ». En même temps cela a constitué une formidable opportunité de voir de l'intérieur, en y participant, comment se construisent (ou non) les politiques nationales à propos de la sécurité en milieu scolaire. Il aurait été stupide, et hypocrite, de se priver de cette opportunité.

Cette partie du rapport traitera donc des politiques publiques françaises de lutte « contre la violence à l'école » et de leur incarnation sur le terrain. Dans un premier temps, un rappel historique mettra en perspective la construction de l'objet « violence à l'école » dans le discours public et dans les politiques mises en œuvre (les fameux « plans anti-violence ») mais aussi quelques modèles scientifiques proposés qui vont peu à peu influencer – en partie – ces politiques publiques. Nous nous intéresserons ensuite aux acteurs et structures chargés de les mettre en œuvre: les membres des EMS bien entendu, les APS, et dans une moindre mesure la délégation ministérielle.

## 1. Points d'histoire

La « violence à l'école » a attiré l'attention de quelques historiens qui notent généralement la grande ancienneté du phénomène (cf. synthèse in Debarbieux, 1996). Il est par exemple courant de rappeler la très grande violence des révoltes lycéennes du XIX<sup>ème</sup> siècle (Crubellier, 1977). Toutefois c'est surtout la grande brutalité des maîtres et la prégnance du châtiment corporel qui est en jeu (Caron, 1996, 1999 ; Giolitto, 1986). Cependant, outre que l'objet de la recherche présente n'est pas cette histoire longue des

mœurs éducatives, il y aurait quelque erreur de méthode à interpréter la violence du passé à l'aune de la violence dans l'école actuelle (présentisme) et réciproquement ou à postuler une sorte de fatalité anthropologique à la violence présente dans une vision anhistorique pour laquelle l'homme (et l'enfant) sont d'évidence des loups les uns pour les autres (continuisme). L'objet actuel « violence à l'école » reste un objet historiquement et socialement construit et il est nécessaire en préambule d'en examiner la construction (et donc la définition en situation) pour interpréter la réaction sociale qui va en faire un sujet majeur tant médiatique que politique, que pragmatiquement et scientifiquement.

Nous examinerons dans cette section comment des années soixante à 1990 émergent le souci pour la violence à l'école et les premiers modèles d'interprétation pour en arriver à ce passage obligé des ministres de l'éducation depuis 25 ans qu'est le « plan de lutte contre la violence à l'école », plans qui seront ici déclinés. Enfin nous arriverons aux évolutions récentes, à leurs éventuelles ruptures avec les modèles évoqués, et à leur apparente tentative d'intégrer des acquis de la recherche scientifique aux politiques mises en œuvre.

A : La violence avant la violence

Nous avons naguère proposé une séquence de la construction sociale de « la violence à l'école en France » (Debarbieux et Montoya, 1998), séquence qui a été largement acceptée, reprise et précisée (Lec et Lelièvre, 2007; Carra et Fagianelli, 2011). Cette séquence portait sur les années 1967-1997 et nous la rappellerons ici brièvement.

### **Chahut et dérégulation**

Un travail fondateur des études sur la violence à l'école a porté sur le phénomène du chahut dans les années soixante (Testanière, 1967). Il est encore largement cité par les sociologues de l'école (par exemple Barrère, 2015). L'enquête a porté sur 64 lycées de l'académie de Lille. Elle a montré que beaucoup s'accommodaient très bien d'un chahut qui renforce la socialité, bien plus qu'elle ne la détruit. Le « chahut traditionnel » « marque les temps forts de la vie collective, il exprime et renforce l'intégration du groupe scolaire en lui donnant conscience de son unité » (Testanière, 1967 p. 21). Rite d'initiation, c'est un désordre régulateur permettant le bon fonctionnement des institutions. La violence intrinsèque au chahut n'est pas perçue par les chahuteurs, elle n'est perçue que par les « victimes habituelles », dont la souffrance est méconnue par tous.

Il est un deuxième type de chahut, que Testanière, avec une acuité annonciatrice des évolutions et interprétations ultérieures sur la violence antiscolaire (par exemple Dubet, 1992), liait aux conséquences sur l'ordre scolaire des modifications dans la composition sociale du public d'élèves. L'arrivée de nouveaux publics restés jusque-là en marge du second degré produisait de nouvelles formes de désordres : le « chahut anémique. La démocratisation du recrutement scolaire ne correspond pas nécessairement à une véritable démocratisation des pratiques pédagogiques. Elle rend plus visible les blocages du système aux enfants de certains sous-groupes poussés par le désir de mobilité sociale : l'intégration au système traditionnel est difficile pour ces nouveaux publics, et le désordre, loin d'être normalisant devient de plus en plus mal supporté, avec pour corollaire un renforcement des punitions. Prolongeant sa

réflexion, après les événements de Mai 68, Testanière (1972), montrait que le « désenchantement du monde scolaire » était devenu massif. Loin d'être une crise brutale ou passagère, le chahut anémique n'était que le signe d'une évolution continue de l'école: à l'entre-soi de classes sociales favorisées sachant utiliser pour elles seules l'école comme entreprise d'acculturation et de renforcement de sa position sociale succédait progressivement une école incapable de masquer l'origine sociale de l'échec scolaire.

### **Une autre lecture sociologique : la violence « justifiée »**

Les travaux de Baudelot et Establet (1970), profondément marqués par la théorie de la lutte des classes, chez Althusser, renouvellent le vieux schème d'Engels (ed. 1971) sur le rôle de la violence dans l'histoire. L'école est conçue comme un instrument de la domination bourgeoise contre l'idéologie prolétarienne (id.p.169). Pour ces auteurs, l'école est le lieu d'une lutte semblable à celles du monde du travail, entre deux classes totalement antagonistes. Les comportements des élèves prolétaires jaillissent de leur « instinct de classe » et « la version petite-bourgeoise de l'idéologie dominante » est perçue comme une « véritable provocation » qui entraînera des « résistances violentes » : opposition active et passive, fugue, dégradations. La violence à l'école est largement conçue dans ces travaux comme une violence de l'école, école-caserne (Oury & Pain, 1972), école de la division sociale et du mépris de la culture populaire (Nizet & Hiernaux, 1984). La violence des élèves est interprétée comme une réaction à cette violence interne. Les futurs ouvriers professionnels auraient des réactions de « contre-acculturation » (Grignon, 1970) en adoptant des comportements de résistance tels que le chahut, l'ennui ostentatoire, la grossièreté ou la violence.

### **Violence à l'école et violence symbolique : le modèle Bourdieusien**

Loin de ce « romantisme révolutionnaire » Bourdieu conçoit la violence juvénile comme un masque posé sur les rapports de domination. Pour lui la violence des adolescents, qu'on pourrait croire en rupture avec l'ordre social, et en particulier avec l'école, n'est que la reproduction conformiste des violences subies. La reproduction d'un ordre social inégalitaire et la faible réussite scolaire d'enfants subissant la culture de la classe dominante renvoient à une violence symbolique définie comme « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu & Passeron, 1970, 18). Pour Bourdieu, la forme suprême de la violence symbolique est que les « produits dominés d'un ordre dominé par des forces parées de raison (comme celles qui agissent à travers les verdicts de l'institution scolaire ou à travers les diktats des experts économiques) ne peuvent qu'accorder leur acquiescement à l'arbitraire de la force rationalisée » (Bourdieu, 1997, p.99). Il propose donc une « loi de conservation de la violence », qui est en dernière analyse « le produit de la « violence interne » des structures économiques et des mécanismes sociaux relayés par la violence active des hommes » (id. p. 274). Bourdieu ne légitime donc pas la violence exercée par les jeunes ou par les faibles, elle n'est pour lui qu'un agent de la reproduction sociale, s'arrêtant aux limites de l'univers immédiat sans s'en prendre aux structures de domination.

### Rapports d'enquête et témoignages : une violence visiblement invisible

Les travaux de Testanière se basent sur des données recueillies avec la plus grande rigueur, mais ils font exception à l'époque. En effet, les modèles généraux construits, quelle que soit leur valeur, ne s'appuient guère sur des bases de données précises : établir la fréquence des phénomènes, la réalité concrète des « violences » n'est pas un sujet pour la recherche ou pour les institutions. En fait ces modèles sociologiques ne considèrent pas comme véritablement centrale la violence des jeunes, qui sont plus des agents dominés que de réels acteurs, et le sujet ne donne pas lieu à de véritables études empiriques.

Cependant, à la fin des années soixante-dix et pour la première fois en France, une enquête administrative, même limitée et discutable va tenter de prendre mesure d'un phénomène qui reçoit son nom : « la violence » dans les collèges et dans les lycées professionnels. Ces enquêtes sont des enquêtes menées par l'Inspection Générale de l'Education Nationale (Tallon, 1979 et 1980). Ces premiers rapports prennent sens dans un contexte particulier, marqué par l'irruption massive dans le débat public de « l'insécurité ». On se rappellera que ce nouveau souci sécuritaire se cristallisera autour du *Comité d'études sur la violence, la criminalité et la délinquance*, présidé par Alain Peyrefitte (Peyrefitte, 1977). Ces rapports, coordonnés par G. Tallon, datent de juillet 1979, sur la violence dans les collèges, et de septembre 1980 sur les lycées d'enseignement professionnel. Il faut noter que ces chiffres seront encore ceux qui seront produits dans la note de l'Inspection Générale, signée Marc Rancurel, en mai 1992 (MEN/IG, 1992) à l'époque où le phénomène explose médiatiquement. En fait, l'Inspection Générale s'était autosaisie du problème, lançant de sa propre initiative les enquêtes de 1978 et 1979, qui aboutissent aux rapports Tallon. Le phénomène serait apparu dans les établissements à partir de 1975. Ce sont les visites dans les établissements et les déclarations des chefs d'établissement qui ont alerté l'Inspection Générale à la Vie Scolaire (I.G.V.S.).

Ce rapport note que pour les collèges 80,5 % des établissements *de l'échantillon* connaissent des déprédations. 58,5% connaissent le phénomène du racket, jugé grave deux fois sur trois. Les agressions contre les adultes, présentes dans 44% des établissements sont verbales plutôt que physiques. Pour les lycées professionnels les atteintes aux biens sont prédominantes : déprédations (84%), vols au détriment des élèves (100%), ou de l'établissement (59%) et à l'extérieur (82%). Les agressions contre les adultes sont verbales (73%), peuvent les toucher dans leurs biens (17%) et leurs personnes (10%). Les rapports Tallon ont de sérieuses limitations. Structurellement d'abord, leur échantillon est constitué « d'établissements *a priori* à problèmes ». On ne peut donc savoir ce qu'il en est de l'ensemble des établissements scolaires : la violence se limite-t-elle vraiment aux "établissements à problèmes" ? Cette enquête se base en outre sur la déclaration des chefs d'établissements, et non sur une interrogation en population large. Telle quelle cependant cette enquête, qui sera la base des rapports suivants (Léon, 1983) a le mérite d'être la première du genre. Marc Rancurel, qui prend en charge le dossier à l'Inspection générale en 1982, avoue d'ailleurs son échec en ce qui concerne la quantification du phénomène : ces phénomènes sont trop masqués, il y a comme une honte à en parler (Rancurel, 1994).

## Violence fantasmée ou violence ignorée : les paradoxes des années quatre-vingt

Les années 80 sont paradoxales pour notre sujet. Les témoignages se multiplient quant à la réalité du phénomène, mais ces témoignages sont peu audibles, et le phénomène violence à l'école est prisonnier d'une double occultation. Une première occultation est de le considérer dans un ensemble plus vaste, en en niant la spécificité : il s'agit de « violences urbaines » dont l'école est la victime collatérale. Une deuxième occultation revient à la nier dans le grand genre du « fantasme d'insécurité », modèle lui aussi très prégnant dans une période marquée par la montée progressive du Front National (voir Chesnais, 1980 et a contrario Roché, 1994).

A partir des « rodéos » de 1981, l'inquiétude devient forte d'une dérive généralisée des banlieues populaires (Bachmann & Leguennec, 1996), qui vont faire l'objet de l'attention des chercheurs, des politiques et des médias (Jazouli, 1992). La « violence à l'école » n'est pourtant pas étudiée par les sociologues français, sinon en quelques lignes, au détour d'une recherche plus globale sur la Galère (Dubet, 1987, p. 270), ou les Lycéens (Dubet, 1991). Les recherches sociologiques sont en fait saturées par la question urbaine, dans laquelle se perd le problème spécifique de la violence scolaire. Ce sont des pédagogues qui témoigneront et publieront les premiers sur ce sujet. L'équipe du Collège Paul Eluard, aux Minguettes, dans la banlieue lyonnaise rappelle ainsi (Collectif, 1987, p. 34) quelle était sa situation en 1982 : « *Les feux de l'Education Nationale sont braqués sur le collège Paul Eluard, alertée par les motions, par les grèves, par les incidents devenus quotidiens [...] dans ce collège où sévissent l'injure, le vol, le vandalisme, le racket, la violence, l'absentéisme des uns et des autres. Des femmes qui n'osent plus faire cours la porte fermée, le conseiller d'éducation frappé, des voitures détériorées derrière les portes cadenassées du parking, les intrusions continuelles d'étrangers au collège, mais pour la plupart d'anciens élèves qui viennent régler leur compte* ». La création d'une culture d'établissement qui permettra d'échapper à cette violence est décrite avec une conviction militante. Cette conviction, nous la retrouvons dans les travaux fortement marqués par leur appartenance aux équipes de pédagogie institutionnelle (Vasquez & Oury, 1967, 1971, Pochet-Oury, 1979, Colombier, Mangel & Perdriault, 1984, Pain 1984) et aux mouvements pédagogiques (Debarbieux, 1990). Quelques travaux isolés abordent le problème de l'ordre et du désordre dans les établissements français, et commencent à accumuler des données ethnographiques qui finiront par former un corpus considérable, ainsi des premiers travaux de Payet (1985), sur l'insolence.

Il n'empêche que jusqu'en 1990 il n'y a pas de vrai souci au sujet de la violence à l'école et pas de mesures spécifiques, très peu de recherches et peu de publications hors l'équipe pionnière de Jacques Pain à Nanterre. Il n'y a pas d'inquiétude publique audible, et pas de politique publique. C'est qu'en fait le sujet reste compris dans un modèle « naïf » sous-jacent, qui est celui de l'extériorité de la violence en milieu scolaire qui entraîne une confusion avec les violences « urbaines » et ne nécessite donc pas de traitement ni même de recherches particulières. Tout va changer au tournant des années 90 tant sur le plan de l'action que sur celui de la recherche.

### B : Les plans antiviolence de 1990 à 2010

En France, la violence à l'école s'est inscrite durablement dans le paysage politique et médiatique à une date précise : le lundi 12 novembre 1990 (Debarbieux, 2006). Un tel degré



de précision peut paraître étonnant, mais il est avéré (Juhem, 1998). Ce jour-là, à Paris, une manifestation de lycéens rassemble environ 35.000 personnes. La manifestation est marquée par des incidents lors de son passage devant un grand magasin dont les vitrines sont pillées et près du pont de l'Alma où les gardes mobiles sont assaillis de projectiles. En quoi cela avait-il à voir avec la violence à l'école ? Sur les banderoles des manifestants, les slogans réclamaient « Plus de sécurité dans les lycées » et « Plus de surveillants ». Les médias découvrent alors un phénomène qui va imposer son tempo aux hommes politiques au pouvoir, particulièrement aux ministres de l'éducation, sommés de « réagir » de proposer un « plan de lutte », de « restaurer l'autorité », bref « d'éradiquer la violence ». Lec et Lelièvre (2007) rappelle à cet égard les paroles de Lionel Jospin. A l'occasion des questions orales à l'Assemblée nationale du mercredi 17 octobre 1990, il évoque les événements survenus dans plusieurs lycées de la région parisienne. « *Nous souhaitons, dit-il, que les écoles demeurent à l'abri, qu'elles soient des lieux d'éducation et de savoir, où les jeunes soient le plus possible préservés des convulsions du monde extérieur* ».

Ainsi, de 1991 à 2009 pas moins de 12 séries de mesures ont été proposées, souvent affirmées sous la forme d'un « plan » national de lutte contre la violence à l'école. La quasi-totalité de ces plans placent le travail avec la justice ou et la gendarmerie et la police nationales au centre du dispositif<sup>78</sup>. Surtout, nous l'allons voir, le traitement des problèmes est fortement externalisé.

**Plan 1 :** ce plan se matérialise par la circulaire du 8 octobre 1991 dite *Opération Education nationale / Justice*, signée conjointement par le Ministre de l'éducation (Lionel Jospin) et le Garde des Sceaux (Henri Nallet). Elle pose comme objectif de rapprocher les deux administrations et de familiariser les élèves avec l'institution justice dans sa fonction de protection comme dans sa fonction de répression. C'est surtout la question des élèves très perturbateurs souvent exclus et absentéistes qui est en jeu. En découlera l'ouverture des classes relais et des classes SAS (structures d'accueil spécialisées, exemple la classe SAS de Mantes-la-Jolie ouverte en 1992). La PJJ est au centre de ces partenariats.

**Plan 2 :** texte du 27 mai 1992 (Lang - Quilès) qui institue des plans départementaux de sécurité et décrète la mobilisation interservices sur le terrain et dans les ministères. Des groupes de suivi départementaux sont créés « autour du préfet et de l'inspecteur d'académie avec des représentants des services de la justice, de la police et de la gendarmerie ». Ces groupes départementaux doivent trouver des relais dans des groupes locaux de sécurité (GLAS) et des groupes opérationnels d'établissement (GOP). Ils doivent être installés dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP) et les communes difficiles. Composés des responsables de chaque ZEP, de la police, de la justice, des éducateurs sociaux et des représentants des élus locaux, ils ont pour ambition — dans le cadre de leur secteur territorial — « d'assurer la sécurité dans les établissements et leurs abords par la réalisation d'un diagnostic de sécurité et

---

<sup>78</sup> Il nous paraît un peu abusif de compter les mesures prises en 1986 par Alliot-Marie, secrétaire d'état auprès du ministre de l'éducation nationale, parmi les plans contre la violence. Il s'agissait par la création des comités d'environnement sociaux de lutte contre les conduites addictives. Toutefois c'est la première fois qu'était explicité le renforcement du lien police-justice Education.



d'un plan d'action concret ». Un correspondant local au niveau de la ZEP ou de l'établissement est implanté dans chaque commissariat. 2000 professeurs appelés du contingent sont prévus pour renforcer les établissements. Autre conséquence de la mise en œuvre de cette circulaire de 1992, un certain nombre d'établissements scolaires difficiles sont classés « établissements sensibles » (167 en 1993) et reçoivent des moyens supplémentaires.

**Plans 3 et 4** (Bayrou 1 et 2) : mars 95 et janvier 1996. Le souhait d'une coopération renforcée école-police-justice est réaffirmé. Un volet plus répressif de lutte contre la violence, essentiellement exogène aux établissements, est déployé par le biais de la mise en place d'une infraction contraventionnelle pour « intrusion », dont les auteurs sont désormais passibles d'une amende et d'une peine de travail d'intérêt général. Des solutions étaient également préconisées en interne comme un encouragement aux initiatives de pédagogie différenciée, avec un appui remarqué à des expériences alternatives connues, comme celles tentées par Gaby Cohn-Bendit au Lycée expérimental de Saint-Nazaire, ce qui était pour le moins étonnant au vu des options pédagogiques de François Bayrou pas précisément « pédagogistes ». Concrètement le commentaire en début d'année du règlement intérieur devait permettre une meilleure appropriation de la loi et du civisme par les élèves. Quelques moyens étaient débloqués : 250 postes d'encadrement et 2200 appelés du contingent supplémentaires. Une évolution notable se dessinait au niveau du traitement des « noyaux durs » en décidant d'impulser plus fortement la création de « dispositifs - relais », les fameuses « classes-sas », passant de trente environ à plus de quatre-vingt. Ce plan verra le cas inédit d'un Président de la République se démarquer publiquement d'un ministre de son gouvernement, en souhaitant que ce ne soit « pas un énième plan non suivi d'effets », et qui souhaitait « qu'on aille plus loin », « avec une montée en puissance dans les dix prochaines années ». La Presse sera féroce: « Bien ra-pla-pla le plan Bayrou » (France Soir) ou encore : « Bayrou sévit minimum » (Libération). Ce qui n'empêche Bayrou de défiler un discours martial qui aura des conséquences directes en termes de moyens techniques (discours du 5 février 1996) : « La violence à l'école n'est pas la violence de l'école ; elle est le reflet de la société. Pendant des décennies, on a plaidé pour une école ouverte qui ne soit plus un sanctuaire, pour que la cité pénètre à l'école. Il faut prendre une position inverse, travailler à sanctuariser l'école ». Et le soir même, il préconise sur TF 1 l'installation de clôtures autour des établissements.

**Plan 5 et 6** (Allègre 1 et 2) : Dans sa Déclaration de politique générale à l'Assemblée nationale du 20 juin 1997 Lionel Jospin, nouveau premier Ministre annonce la création d'un plan contre la violence à l'école. Ceci sera réalisé par son ministre de l'éducation Claude Allègre et sa ministre déléguée à l'enseignement scolaire, Ségolène Royal . Il sera annoncé en novembre 1997 et publié en janvier 1998 puis renforcé en 27 janvier 2000. Ce nouveau plan concentre les efforts sur neuf zones expérimentales pour en finir avec « le saupoudrage des moyens qui a montré ses limites » ; des postes spécifiques sont créés, avec 485 emplois d'infirmières et assistantes sociales (148 selon les chiffres du Syndicat national des enseignants du second degré, ou SNES), de 100 postes ETP de médecins scolaires, de 400 emplois ATOS, de 100 emplois de CPE (73 selon le SNES) . La mesure phare à ce niveau est la création de plus de 25000 emplois nouveaux (pour l'essentiel des emplois-jeunes du

ministère de l'Education), auxquels doivent s'ajouter ceux du ministère de l'Intérieur, soit plus de 8000 « adjoints de sécurité » - jeunes ancêtres des APS mais recrutés par le ministère de l'intérieur. Leur fonction est « d'apporter une aide à la sortie des établissements », selon le partage des tâches évoqué par Claude Allègre : « Je me charge du problème de la violence à l'intérieur de l'école et Jean-Pierre Chevènement de l'extérieur ». Et bien sûr est prôné le renforcement des partenariats école/ police/ justice, avec de nouveaux textes sur les sanctions et le règlement intérieur. Ce partenariat est renforcé, notamment par la création des contrats locaux de sécurité élaborés conjointement par le Préfet, le Procureur de la République et le Maire en association avec le Recteur. On remarquera d'ailleurs qu'outre les deux ministres concernés au premier chef (Claude Allègre, ministre de l'Education nationale ; et Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire), ce plan a été présenté avec Jean-Pierre Chevènement (ministre de l'Intérieur), Elisabeth Guigou (ministre de la Justice), Alain Richard (ministre de la Défense), Catherine Trautmann (ministre de la Culture et de la Communication) et Marie-George Buffet (ministre de la Jeunesse et des Sports). On se rappellera que c'est à la même époque que Chevènement emploie le terme de « sauvageons » qui fit florès (Debarbieux, 1998b) et préconise également l'exclusion définitive des mineurs qui perturbent la vie scolaire, et l'instauration d'internats réservés aux jeunes les plus difficiles tout en préconisant la suppression des allocations familiales aux parents d'enfants absentéistes.

**Plan 7** (Lang) : Lang revenu au ministère pour tenter d'apaiser la fronde des personnels lassés des déclarations à l'emporte-pièce de Claude Allègre va d'abord mettre en œuvre en octobre 2000 une des dispositions du Plan Allègre avec l'installation du Comité national de lutte contre la violence à l'école, présidé par Sonia Henrich où se côtoient en principe des personnels de l'éducation nationale, de la Police et de la Justice. Après la conférence scientifique « violences à l'école et politiques publiques » du 7 mars 2001 sur laquelle nous reviendrons un nouveau plan est proposé dont un des éléments les plus neufs est la proposition d'une « action pilote et dérogatoire » dans une centaine de collèges sensibles d'Ile-de-France, afin d'encourager les personnels enseignants et administratifs à rester dans le même poste pendant quelques années au moins. La stabilité des équipes éducatives devient un enjeu officiel. Il le reste encore à l'heure actuelle. La mise en place du logiciel SIGNA (qui sera ultérieurement remplacé par SIVIS crée un système de remontée des incidents « graves » par le canal des chefs d'établissements puis de toute la chaîne hiérarchique.

**Plan 8** (Darcos 1) : en 2002, ministre délégué de Luc Ferry, Xavier Darcos lance un plan contre la violence scolaire dont l'objectif est de faire baisser la violence « de moitié en cinq ans ». Son ministre de tutelle déclare d'ailleurs lui-même (discours du 20 mai 2002) sa préférence pour une politique de tolérance zéro. La sanctuarisation de l'espace scolaire est considérée comme une solution nécessaire. Le doublement des classes relais et la mise en place d'internats spécialisés pour les jeunes les plus difficiles est prévu.

**Protocole de Dreux** : Si François Fillon, ministre de l'éducation nationale d'avril 2004 à mai 2005 ne propose pas de plan spécifique il signe avec le ministère de l'Intérieur un protocole instaurant un gendarme ou un policier « correspondant » pour chaque établissement sensible. Ce fonctionnement est étudié dans la partie rédigée par Anne Wulleumier. En

interne, il remet au gout du jour (B.O. du 29 octobre 2004) «la punition collective ». Il est vrai que son positionnement sur la pédagogie est encore actuellement d'en finir avec « l'esprit 68 ».

**Plan 9** (De Robien) : septembre 2006. Mobilisant lui aussi le référentiel de la tolérance zéro, Gilles de Robien accroît en principe la présence policière dans les écoles. Nicolas Sarkozy, ministre de l'Intérieur, et Pascal Clément, ministre de la Justice, seront appelés à collaborer activement au nouveau schéma de prévention et d'intervention, au renforcement des liens entre les établissements scolaires, la police et la gendarmerie, grâce à la mise en place d'un correspondant privilégié par établissement. Le chef d'établissement pourra également solliciter une permanence policière, permettant de favoriser la prévention et d'intervenir très rapidement en cas de problème. C'est une nouvelle « circulaire interministérielle » qui est publiée (n°2006-125 du 16 août 2006) dont le côté « tolérance zéro » et renforcement de la présence policière et judiciaire dans les écoles est très affirmé. Le plan est selon le ministre porteur de « quatre grandes mesures nouvelles : la collaboration entre les services de l'Etat et les collectivités territoriales sera fortement renforcée ; les chefs d'établissements auront des rapports plus étroits avec les autorités judiciaires ; la prise en charge des victimes sera améliorée ; les liens des établissements avec la police et la gendarmerie seront renforcés ».

**Plan 10** (Darcos 2) : Revenu aux affaires comme ministre de plein exercice en janvier 2008 Xavier Darcos souhaite agir par judiciarisation des enjeux de sécurité et une fois de plus par le renforcement du partenariat police-justice-éducation nationale. Il présente avec Rachida Dati le 16 janvier 2008 un nouveau plan. Une « convention visant au mode de transmission des signalements d'infractions en milieu scolaire », prévoit ainsi que le chef d'établissement signale au procureur de la République tout acte délictueux porté à sa connaissance dans l'exercice de ses fonctions. Autre volet, l'extension à l'ensemble de la France de la convention entre le ministère de l'Education nationale et l'association Initiadroit qui compte 460 avocats intervenant de manière bénévole dans les établissements scolaires pour expliquer le droit aux élèves. Enfin, le dernier point abordé a pour but de mieux protéger les enseignants des agressions.

**Plan 11** (Darcos 3) : 22 mai 2009. Un train de mesures est mis en discussion. Les leviers d'action portent sur un usage renforcé des logiques de prévention situationnelle (vidéosurveillance, fouille des cartables, etc.). Et l'annonce de la création d'équipes spécialisées qui sont ainsi désignées : « **mise en place d'équipes mobiles d'agents assermentés, placés auprès des recteurs et chargés d'intervenir sur des missions de contrôle et de prévention dans les établissements scolaires** ». Les chefs d'établissements et autres cadres se voient quant à eux assigner une tâche nouvelle : « L'autorisation donnée, en qualité d'officier ou d'agent de police judiciaire, aux personnels d'encadrement et de direction des établissements scolaires (collège et lycée) de pouvoir faire ouvrir et contrôler les sacs des élèves et, en cas de découverte d'une arme, de pouvoir constater l'infraction et de confisquer l'objet ».

**Plan 12** (Chatel- Hortefeux) : Darcos démissionne du gouvernement en juin 2009, entre autres suite à sa lourde défaite aux Elections régionales. Luc Chatel lui succède. A la rentrée

2009, Luc Chatel définit un "plan de sécurisation", comprenant des "diagnostics de sécurité" (pouvant aboutir au cas par cas à l'installation de clôtures et de systèmes de vidéosurveillance) et un plan de formation à la gestion de crise et à l'exercice de l'autorité devant toucher à terme 14 000 personnes. CE qui avait été annoncé par Darcos est mis en œuvre avec la création conjointe par les Ministères de l'Éducation nationale et de l'Intérieur des Équipes Mobiles de Sécurité (EMS), composées en principe à parité de policiers/gendarmes et de personnels de l'éducation nationale. Une circulaire du 15 février 2010 fournit le cahier des charges des EMS. Passé plus inaperçu, la DEPP s'engage dans le déploiement d'une enquête nationale de victimation en milieu scolaire.

Faisons un point d'étape. La longue litanie des « plans antiviolence » (qu'ils soient officiellement proclamés comme tels ou qu'ils soient ainsi compris et désignés) est remarquable dans sa continuité. Au minimum 12 séries de mesures en 19 ans. Et il serait tout aussi intéressant d'un point de vue politique et historique d'étudier les déclarations des présidents ou des premiers ministres sur le sujet (travail d'ailleurs largement entamé par Lec et Lelièvre, 2007 et qu'il serait utile de refaire pour la période récente). Les déclarations publiques suivent le bras de fer sécuritaire qui accuse sans cesse la « gauche de gouvernement » de laxisme, gauche qui parfois court elle-même après une image de force et de sévérité. Quelles que soient les différences, il n'en reste pas moins que sont souvent proposées des solutions visant à « sanctuariser » l'espace scolaire, à « éradiquer » la violence. Ce thème de la « sanctuarisation » de l'école, qui emploie un vocabulaire religieux pour l'école laïque, est surtout lié à une représentation de la violence comme une violence extérieure, assiégeant l'école.

Les plans « antiviolence » ont ceci de commun qu'ils visent à un traitement externalisé des problèmes. En effet, la violence en milieu scolaire a longtemps été perçue par le seul biais des violences d'intrusion et des violences paroxystiques. Dans la mesure où la violence vient de l'extérieur l'espace scolaire doit être clos sur lui-même et protégé des intrusions, qui sont conçues comme l'essentiel de la violence en milieu scolaire. Un résumé saisissant de ce type d'approche pourrait être ce discours présidentiel du 28 mai 2009: « Sanctuariser l'école ». Lors d'une réunion avec les principaux acteurs de la sécurité, de la chaîne pénale et de l'Éducation nationale, le Président de la République de l'époque, M. Sarkozy a déclaré : « *La tranquillité des établissements scolaires, quel que soit leur quartier, quel que soit le type d'enseignement, est une condition absolument fondamentale de l'égalité des chances que la République doit garantir. Les établissements scolaires doivent être sanctuarisés, à l'abri de toute forme de violence. C'est une priorité absolue pour les autorités de l'État.* » Après un tel prologue le Président de la République passe au concret :

« *Sanctuariser les établissements scolaires : les principales mesures annoncées :*

- *réaliser un diagnostic de sécurité de 184 établissements scolaires sensibles ;*
- *prévoir une habilitation du personnel éducatif à contrôler les sacs et cartables ;*
- *installer au cas par cas, en cas de nécessité, de portiques de détection ;*

- *créer une équipe mobile auprès de chaque recteur, susceptible d'intervenir en renfort auprès des chefs d'établissement ;*
- *généraliser les policiers référents auprès des établissements, mettre en place des dispositifs permettant une intervention quasi instantanée de la police dans les établissements scolaires ;*
- *ouvrir le recrutement de réservistes volontaires de la police nationale pour renforcer la sécurisation des établissements ».*

On comprend donc bien comment le plan Darcos est issu directement d'une volonté présidentielle, elle-même issue d'une définition de la violence comme violence de crise et d'intrusion, souvent paroxystique. Il est tout à fait possible que dans les choix présidentiels ait aussi joué une affaire dramatique qui a permis antérieurement à Nicolas Sarkozy de se positionner dans une geste héroïque dans l'affaire de la prise d'otages en mai 1993 à la maternelle Commandant Charcot de Neuilly. Peu ou prou, et même si certaines mesures sont également internes dans les différents plans annoncés l'externalité de la violence en milieu scolaire et de son traitement est constamment affirmée. Nous ne parlons pas ici de l'externalité des causes de la violence à l'école (par exemple l'exclusion sociale). Nous parlons bien d'abord d'une image de l'intrusion, de l'invasion, qui nécessite le retranchement dans les murs, la protection technique et la coupure d'avec « les convulsions du monde extérieur », selon le discours de Lionel Jospin qui précéda le premier « plan ». C'est une première constante. Elle se déclinera bien sur différemment selon les appartenances partisans quand à cette vision territoriale s'adjoint ou non une vision clairement idéologique : l'image de l'invasion est transposée dans l'idéologie conservatrice en une image de l'invasion de la modernité contre le savoir, et la coupure technique devient alors une coupure inauguratrice de la pensée antipédagogique contre « la vie », le « plaisir », redoublant le laxisme supposé des pédagogues qui dirigeraient en sous-main l'école. Cependant, quels que soient les gouvernements en place et dans l'opinion publique domine cette nécessité de protéger, replier, fermer, sanctuariser une école forteresse. Mais on parle plus ici, et ce n'est pas neutre, des établissements du second degré, c'est une autre constante : bien peu de mesures concernent directement le premier degré. C'est une image de la dangerosité adolescente et une limitation dans la pensée de la prévention précoce. Internats, classes-relais, judiciarisation concernent collèges et lycées ; ils concernent aussi des individus en dérives, une fois en dérive. La création d'internats spécialisés par exemple est un choix politique et économique de structures lourdes – sous couvert d'éloignement et bien peu de thérapie – plutôt que le choix, nettement moins onéreux pourtant, de la prévention spécialisée. On ne peut que mettre cela en parallèle dans la période de la présidence de Nicolas Sarkozy avec le reformatage des missions de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, qui a causé un immense malaise au sein de la profession par son obsession de l'internat versus le milieu ouvert<sup>79</sup>.

Cette succession de plans a bien entendu également des raisons politiques et médiatiques. Nous l'avons vu la violence à l'école n'a pas d'abord été un souci ministériel et

---

<sup>79</sup> Il n'est pas inutile à ce sujet de relire l'*Extrait de la séance de question orales sans débat à l'Assemblée Nationale du 27 avril 2010* à propos de la question n)1001 de Jean-Jacques Urvoas qui articule bien choix budgétaires (RGPP) et choix idéologiques à propos de la PJJ.

administratif. Elle a été largement ignorée jusqu'à sa découverte médiatique. Elle est devenue en 1991 un thème idéologique, souvent marqué de xénophobie et à haut risque électoral. Le sujet est apparu dans une période marquée par la fortune électorale de l'extrême droite en France. Il l'est resté avec la récupération conservatrice du thème général de l'insécurité (sur le lien violence à l'école, médias et politiques cf. (Debarbieux, 1997, 2006, 2008 et Paty, 2004 pour la presse écrite ; Darmame et Vulbeau 2006 pour la télévision ; Mucchielli, 2001 pour le débat général sur l'insécurité). La pression de l'opinion publique est forte et il apparaît alors normal que ces « plans » soient une réaction à l'émotion soulevée par des faits-divers qui marquent l'opinion. Que la violence paroxystique soit ou non le résultat d'une longue construction n'a pas d'importance : c'est la réaction immédiate qui compte pour rassurer, et s'assurer politiquement. La prévention ne peut guère être première dans ce contexte présentiste, même si elle peut être un souci en arrière-plan (ainsi d'une partie des plans Allègre et du plan Lang de 2001). Dans de telles conditions l'exigence de réagir à la crise est demande d'intervention et préparation à l'intervention plus que politique de long terme. Les plans sont alors rapidement obsolètes, décrédibilisés dans leur succession, considérés parfois à raison comme de simples effets- d'annonce.

Claude Lelièvre (2007) analyse avec justesse ces annonces de « plans » ministériels comme s'inscrivant dans la réaffirmation ébranlée mais non moins pour cela réitérée de la présence (sinon de la puissance) du « pouvoir central », selon la symbolique d'une Education nationale ayant été fortement centralisée. Dans le contexte de la succession accélérée des différents « plans » de lutte contre la violence à l'école, on peut se douter que la croyance imaginée d'une toute-puissance ministérielle se retourne en son contraire : elle aboutit de fait à une impression d'incapacité propice à toutes les surenchères ou à un sentiment d'impuissance finalement délétère. Même lorsque les ministres résistent absolument à l'annonce d'un nouveau « plan », terme dont ils ont compris le ridicule ou au moins l'usure, il n'empêche que le mot sera employé par tous, tant est prégnante cette idée que d'une politique centralisée découle les solutions du quotidien. Ce sont des mesures générales qui sont annoncées, des dispositifs qui s'empilent et qui parfois ne voient pas le jour, ou que la réalité quotidienne vide peu à peu de substance. Qui par exemple se rappelle (même Internet ne les reconnaît plus) des GOP du plan Lang 1 ? Quelle a été la réalité de l'hybridation intérieur-justice-éducation nationale dans ce qui fut le Comité National de Lutte contre la Violence à l'Ecole, non parce que sa responsable n'était pas un leader effectif mais par fuite progressive des personnes des autres ministères ? Combien de dispositifs supprimés par une alternance politique ? Ainsi des aides-éducateurs (les fameux emplois-jeunes) qui ont été des personnels dévoués, impliqués, et finalement supprimés sans même un merci.... On retrouvera ce problème de gestion des ressources humaines comme une constante lorsque nous étudierons les EMS et les APS.

En bref, sur toute la période étudiée, il convient de noter un souhait de production « externe » de la sécurité à l'école. Ceci s'exprime par le sempiternel rappel et « renforcement » du lien avec la police et la justice. Le dernier plan (Darcos 3) représente le franchissement d'une étape nouvelle avec la création de collectifs spécialement dédiés à la prévention et au traitement de la violence en milieu scolaire, qui seront les Equipes Mobiles

de sécurité. Après les tentatives liées aux appelés du contingent, puis aux emplois-jeunes, ou avec le travail direct avec les forces de l'ordre, qui sont l'objet d'une autre partie de ce rapport et de diverses publications (Wuilleumier, 2016) c'est la création de personnels et de dispositifs spécialement dédiés qui va être en jeu, les EMS en étant la première étape, mais une étape qui prendra sens dans des contextes politiques, scientifiques et même stratégiques particulièrement mouvants.

### C : Evolutions récentes :

La création des EMS en 2009 pourrait sembler être l'acmé de la pensée sécuritaire en ce qui concerne le traitement de la violence en milieu scolaire. Elle est en tout cas très fortement portée par le gouvernement alors en place et par le Président de la République lui-même. Equipes d'intervention, affublée d'un nom très particulier qui mêle sécurité (les CRS) et mobilité (les Gendarmes mobiles), leur création rejoue l'externalité de la violence en milieu scolaire par l'apport d'unités rapides capables de venir en soutien d'établissements en danger. Cependant – et pas uniquement à cause d'une alternance politique – ce modèle va se transformer et voir en même temps apparaître de nouvelles thématiques qui donneront de nouvelles missions et infléchiront de nouvelles politiques publiques autour, entre autres des enquêtes de victimation et du problème du harcèlement à l'école. La recherche y jouera un rôle, que nous nous contenterons pour l'instant de dérouler temporellement.

### Transitions :

Darcos ayant quitté le ministère de l'éducation nationale, c'est Luc Chatel qui est chargé de mettre en place son plan et en particulier la mise en place des EMS. Dans une période de suppression de postes liée à la Révision générale des politiques publiques (RGPP), l'État a su dégager, officiellement, entre 10 et 50 personnes par Académie (en réalité entre 3 et 30 personnes). Par ailleurs il sera envisagé et réalisé de doter ces EMS de 500 postes (déclaration du Président de la République en avril 2011). C'est dire l'importance accordée à cette création. Cependant un événement particulier va précipiter un changement de cap, ou du moins d'affichage moins idéologique en s'appuyant officiellement sur « la recherche ».

En janvier 2010, la mort d'Hakim, 18 ans, élève au lycée Darius-Milhaud du Kremlin Bicêtre bouleverse bien sûr l'opinion publique. Il a succombé à ses blessures après avoir été poignardé quelques heures plus tôt par un camarade de son âge, dans un couloir du lycée Darius-Milhaud au Kremlin-Bicêtre (Val-de-Marne). La réponse immédiate de Luc Chatel et de Brice Hortefeux est de répondre en revenant sur les mesures prises et en particulier « la sanctuarisation » (cf. LE MONDE | 09.01.2010, article de Luc Cédelle). Cependant il semble y avoir une prise de conscience de l'insuffisance, voire de l'inutilité des mesures prises : le drame a lieu à l'intérieur du lycée, entre élèves du lycée, un lycée plutôt calme d'ailleurs et dont les dispositifs de vidéo protection sont en place<sup>80</sup>. Il y a à propos de ce drame prise de conscience que la réponse « technique » a été insuffisante et que par ailleurs comme le déclare plusieurs fois les ministres en se rendant dans l'établissement qu'il ne s'agit pas « d'un

---

<sup>80</sup> Contrairement à ce qui avait été affirmé par le Président de Région, Jean-Paul Huchon, il n'y avait pas de portiques de sécurité... pour autant personne n' a à l'époque imaginé que cela aurait pu empêcher le drame dans un lycée accueillant 1500 élèves.

phénomène collectif », « d'un problème de bandes », et qu'il n'est pas lié au trafic. Les EMS sont évoquées mais comment auraient-elles pu éviter ce drame ?

Un aggiornamento est nécessaire. Mais aussi une réponse à l'inquiétude de l'opinion. Cette réponse sera « Les Etats Généraux de la Sécurité à l'Ecole », organisés à la Sorbonne les 7 et 8 avril 2010. La tenue d'Etats Généraux est une stratégie fréquente à l'époque. Elle est souvent présentée comme une volonté personnelle du Président de la République qui tient à ce que soient écoutés les « acteurs de terrain ». On notera le 2 octobre 2008 le lancement des Etats généraux de la Presse écrite (présentés comme directement voulus par le Président de la République). Ou encore dans un communiqué du 26 mars 2009, Hervé Novelli (secrétaire d'Etat chargé du commerce, de l'artisanat, des petites et moyennes entreprises, du tourisme et des services) annonce l'installation de la première réunion du comité de pilotage des Etats généraux de la restauration (en avril 2009), Etats généraux au cours desquels la mesure de baisse de la TVA pour la restauration est annoncée, volonté directe là encore du Président. En juin 2009 se tiennent les Etats généraux de la bioéthique, comme s'étaient tenus du 17 au 22 avril 2009 (voulu par Nicolas Sarkozy) les Etats généraux de l'Outremer (en pleine crise antillaise). Les Etats généraux de l'industrie sont lancés le 2 novembre 2009 par Christian Estrosi, ministre chargé de l'industrie. Encore en début 2010, on pourrait parler le 19 janvier 2010 des Etats généraux du sanitaire (Ministère de l'agriculture) et plus près des préoccupations éducatives des **Etats généraux de l'enfance** lancés le 16 février 2010. Cette consultation est organisée par le gouvernement (dépêche AFP) afin "d'améliorer la protection de l'enfance", comme annoncé par la secrétaire d'Etat à la Famille Nadine Morano à l'issue d'un entretien entre Nicolas Sarkozy et les associations. Ces états généraux réuniront le gouvernement, les conseils généraux, en charge de la protection de l'enfance, et les associations et seront conclus par le chef de l'Etat, a ajouté Mme Morano, qui a participé à la réunion avec la ministre de la Justice Michèle Alliot-Marie. Ils devraient notamment permettre "d'améliorer la transmission de l'information préoccupante (...) pour éviter que le nomadisme de certaines familles ne leur permette d'échapper au contrôle et à la surveillance des services sociaux", a précisé l'Elysée dans un communiqué. On pourrait bien sûr penser ici à la « police des familles » (Donzelot, 1977), dans une période de recentrage, comme évoqué plus haut des missions de la PJJ et du travail social.

De manière contre-intuitive la Présidence des Etats généraux de la Sécurité à l'Ecole est confiée à Eric Debarbieux, le rédacteur de ce texte, qui de manière constante, et médiatisée a publié les résultats de la recherche montrant l'inefficacité des mesures répressives et l'insuffisance globale des mesures techniques – limitant la « prévention situationnelle » à la vidéoprotection, les portiques de sécurité ou la fouille des cartables. On évoquera plus loin les conditions de cette nomination et ce parcours personnel. Un véritable comité scientifique est mis en place et la Presse sera généralement élogieuse sur le contenu des interventions françaises et internationales. Un seul exemple : une conférence de Russel Skiba, spécialiste de la « Tolérance zéro » et qui en démontre non seulement l'inefficacité mais le danger. La parole des experts réunis à cette occasion prend le contrepied de l'idéologie dominante au point que par exemple François Jarraud, du « Café Pédagogique », peu suspect de sympathies



avec le gouvernement titre : « Etats généraux de la sécurité à l'école : une révolution en marche ? »<sup>81</sup>.

Le discours final du ministre apparaît à beaucoup comme étant en décalage avec les recherches exposées et le discours expert, même si on peut penser à un mixte entre positions idéologiques de ce gouvernement et novations possibles. C'est en tout cas une nouvelle série de mesures qui est annoncée :

**Plan 13 :** (Luc Chatel 8 avril 2010 après les EG) : Ce plan annonce une refonte des procédures de comptabilisation des signalements avec une évolution du logiciel SIVIS, succédant à SIGNA qui a été boycotté par les chefs d'établissements suite à un article du Point établissant en Une le classement des établissements « les plus dangereux de France ». Cette évolution logicielle est en soi marquée de la vision d'une violence externalisée : tenant compte des nouvelles formes de violences l'ajout demandé étant notamment lié au phénomène de bandes et à leurs supposées intrusions à l'école. C'est aussi dans cette logique que s'inscrit l'annonce du doublement des effectifs des EMS, mais aussi le renforcement des mesures techniques (de la vidéosurveillance à l'évocation des portiques de sécurité). L'autre priorité avancée par le ministre est de "réaffirmer la règle au cœur de la vie scolaire". On se rappellera que c'est l'époque où le Président Sarkozy réclame une automaticité de la sanction pour les manquements à l'ordre scolaire (qui sera transformée dans la circulaire subséquente en automaticité de la procédure sous la pression entre autres des fédérations de parents). Malgré la forte opposition des professionnels réunis la suppression des allocations familiales pour les familles des contrevenants (Loi Ciotti) est réaffirmé. La création d'internats spéciaux pour les élèves violents est aussi annoncée : ce seront les Etablissements de réinsertion scolaire (ERS) « destinés à des élèves "poly-exclus", c'est-à-dire plusieurs fois exclus d'un collège. Dans treize académies, seront ainsi ouverts seize établissements de ce type. Le rapport sur ces établissements sera très critique (Rapport conjoint IGEN / IGAENR - Juin 2012<sup>82</sup>) : « Une mise en place précipitée, parfois réalisée sans le concours des collectivités locales concernées, a donné lieu à des résultats souvent décevants. » Ces ERS posent rapidement de très gros problèmes, ainsi par exemple le 9 novembre 2010, 5 collégiens ont été renvoyés de l'ERS de Craon (Mayenne) comprenant 14 élèves, pour avoir commis des violences sur d'autres collégiens ayant nécessité l'intervention de la gendarmerie. Ou encore moins d'une semaine après leur arrivée, les 8 élèves d'un établissement de réinsertion scolaire (ERS) installé à Portbail (Manche), près de Cherbourg, ont été renvoyés dans leur département de Seine-Saint-Denis après des incidents. Les « incidents » dans certaines ERS ont aussi été liés au fort rejet, parfois exprimé de manière raciste, des populations locales. Le problème était aussi lié à l'encadrement, trop peu ou pas du tout formé et parfois même comprenant une forte proportion de jeunes en service civique. Malgré tout, dans ce nouveau plan, plusieurs propositions marquent un certain infléchissement du discours, en reconnaissant l'importance d'une formation à la « tenue de classe », à la « gestion des conflits » et à la prévention de la violence. Le plus novateur sera certainement la mise en place d'établissements CLAIR (Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) avec

---

<sup>81</sup> <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/04/EtatsGenerauxSecuriteEcole.aspx>

<sup>82</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid61448/les-etablissements-de-reinsertion-scolaire.-bilan-et-perspectives.html>

la possibilité dérogatoire d'un recrutement sur poste à profil, et une plus large autonomie des chefs d'établissements à cet égard, ce qui remet en cause, même de manière limitée, le mode de recrutement national des personnels du second degré, casus belli évident avec le principal syndicat, le SNES, ou Syndicat National des Enseignements du Second degré.

## Mutations

Qu'il existe un décalage évident entre les préconisations des chercheurs et experts réunis et les annonces ministérielles n'empêche pas que ces Etats généraux soient très majoritairement jugés positivement quant à leurs contenus. Ce qui ne fait que mettre en avant ce décalage ressenti y compris dans la Presse Quotidienne Régionale, par exemple cet article de la Dépêche du midi (29 août 2010) : *Les conclusions de ces états généraux, qui faisaient appel à des mesures très diverses, avaient été éclipsées par des discours sécuritaires de Nicolas Sarkozy, prônant notamment la suspension des allocations familiales pour absentéisme, mesure très controversée mais votée en juillet.* En même temps cette réussite, même modérée, crée une certaine confiance entre le Ministre et les scientifiques invités. Il n'y a pas de vraie transformation du discours et des mesures officielles annoncées, mais peut-être une nouvelle écoute (voir plus bas sur le rôle des universitaires dans le champ sociopolitique de la violence à l'école). C'est en ce sens que nous parlons d'une « transition ». La période suivante marquera des inflexions stratégiques et idéologiques que nous pensons devoir amener au niveau de mutations, voire d'une inversion de perspective avec l'irruption du thème du « harcèlement en milieu scolaire », qui met l'accent sur la nécessité d'un traitement également pédagogique et en interne de la violence (sans pour autant nier l'importance même limitée des partenariats extérieurs).

Cette bascule idéologique est issue directement de la recherche, appuyée et s'appuyant sur une mobilisation associative et médiatique. Ce changement de paradigme est le passage de la centration vers la sécurité à l'école aux « Assises nationales contre le harcèlement à l'école » qui se sont déroulées à Paris les 2 et 3 mai 2011. Plusieurs points ont permis cette évolution : la publication d'une enquête de victimation réalisée avec l'aide de l'UNICEF (Debarbieux/Unicef, 2010) qui va engager 8 équipes universitaires sur le sujet et dont les résultats seront largement repris, la publication d'une lettre ouverte écrite par des ONG et des thérapeutes, et, ce qui est moins connu la rencontre du Ministre avec des victimes et des parents de victimes qui achèveront de le persuader, hors de toute présence de la presse de l'authenticité du sujet. Cette prise de conscience repose sur quelques évidences, portées par la recherche internationale, alors beaucoup plus avancée que la recherche française, qui peuvent être résumées en 3 points : reconnaissance des conséquences scolaires et psychiques du harcèlement, lien entre harcèlement et violences paroxystiques (en particulier avec les school shootings), extension du phénomène au-delà de « l'éducation prioritaire ». Surtout ce thème du harcèlement entraîne la prise de conscience de l'importance des « microviolences répétées », de leur concentration sur un nombre restreint d'individus et sur le fait que l'essentiel de la violence en milieu scolaire n'est pas une violence d'intrusion et ne peut donc être traitée par externalisation ou simple sécurisation. Le « harcèlement à l'école » s'invite alors dans le débat à la fois comme un sujet en soi mais aussi comme un levier pour affirmer l'importance de l'éducatif.

Une bascule a donc eu lieu récemment en France, et la recherche y a joué un grand rôle. Elle n'a pas été la seule, rappelons le rôle de diverses ONG et personnalités<sup>83</sup>. La médiatisation de cas très douloureux de jeunes personnes victimes de harcèlement a également joué ultérieurement un grand rôle, mettant en lumière l'insuffisance des politiques publiques à cet égard. Une sensibilité nouvelle est née. Les Assises nationales contre le harcèlement, qui se sont tenues pourtant dans une période électoralement agitée où les questions de sécurité publique restaient centrales, ont de manière intéressante entraîné un véritable consensus national et transpartisan. **En janvier 2012** étaient créés le premier site internet et les premières vidéos consacrées au sujet, la première helpline et les premières formations. Le risque était qu'après l'alternance qui fit arriver au Ministère de l'éducation un Ministre d'un autre bord politique ces tentatives soient rejetées dans l'oubli or il n'en a rien été, au contraire. Ainsi un signe intéressant de continuité malgré les différences partisans a été la création par le nouveau ministre d'une délégation ministérielle en charge de la Prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire – qui a là encore été confiée à l'auteur de ces lignes, c'est-à-dire aussi à celui qui avait accepté de travailler « avec l'autre camp politique ». Ma personne n'a aucune importance, mais le symbole a été fort, d'une volonté du politique au moins affichée de s'appuyer sur la recherche et le long terme, plutôt que de se laisser guider par l'idéologique et le court terme.

Cependant la « violence à l'école » n'occupe qu'une place relativement limitée dans le programme du candidat Hollande. Mais interrogé sur ses projets en visite dans un collège de Pierrefitte le vendredi 13 janvier 2012 François Hollande déclare que « Sarkozy a aggravé l'insécurité à l'école », en, diminuant drastiquement le nombre de personnels enseignants et d'encadrement. Outre donc la recréation de postes de personnels enseignants il déclare qu'il veut aussi créer un nouveau métier. "Il y a un nouveau métier qu'il conviendra d'introduire dans nos établissements. C'est le métier chargé de la prévention et de la sécurité dans les établissements qui sera affecté de façon permanente dans les lieux où il y a le plus de difficultés. Nous aurons dans les établissements un personnel formé, en lien avec les équipes pédagogiques qui pourra prévenir les phénomènes de violence". Ces nouveaux agents seront des personnels éducatifs fonctionnaires. Vincent Peillon, chargé de l'éducation dans l'équipe de F. Hollande précisera qu'il s'agira de fonctionnaires et de personnels éducatifs et non de policiers. Le candidat préconise également le travail en équipe, une formation à la gestion des conflits et le renforcement des dispositifs de prises en charge externalisée, associative en l'occurrence, des élèves décrocheurs.

**Juin 2012** verra donc la création de 500 postes d'APS non pas « agents » de prévention et de sécurité mais Assistants. C'est donc dans un premier temps la création une fois de plus de nouveaux personnels « spécialisés » qui est en jeu, nouveau dispositif, nouvelles personnes. Les EMS ne seront pas pour autant remises en question – après un temps d'interrogation. Cependant la rentrée 2012, dès les premiers jours verra émerger à nouveau une inquiétude médiatique et donc politique forte avec un fait divers médiatisé lié à l'agression le 13 septembre d'un professeur de Lettres d'un lycée professionnel de Bordeaux, Christophe

---

<sup>83</sup> Le texte de la lettre ouverte de janvier 2011 écrite par ces ONG et personnalités est téléchargeable sur [http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/article\\_PDF/article\\_a172.pdf](http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/article_PDF/article_a172.pdf)

Cavagnac, frappé par un élève de 18 ans sur fond de cassure identitaire (le jeune ne supportant pas une remarque sur le régime politique marocain). Le professeur saura communiquer et se faire entendre.

Aussi est annoncé dès le 17 septembre la création d'une délégation ministérielle confiée à Eric Debarbieux. L'appel au chercheur est donc concomitant à une situation de tension. Cette délégation ministérielle est installée publiquement le **12 novembre 2012**, au cours d'une visite dans un collège d'Amiens. Plusieurs dates marqueront alors la communication publique du ministère, qui montreront l'inflexion (provisoire ?) des politiques publiques – au moins dans leur énoncé.

En février 2013 une conférence de presse de Vincent Peillon livre un « Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire<sup>84</sup> ». Plus qu'un « plan » ce point d'étape tente de montrer le chemin parcouru, mais est en même temps à l'évidence programmatique et affirmation d'une stratégie - nous aborderons bien sur la part « d'illusion rationnelle » dans cette stratégie. Le renversement de perspective est cependant effectif, puisque loin d'être un traitement externalisé d'un problème qui serait perçu comme intrusif et invasif le « climat scolaire » et la résolution des « violences ordinaires » est mis au centre de cette stratégie résumée dans l'image suivante par la délégation et la conseillère technique en charge de ce sujet, Chantal Lévy :

---

<sup>84</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid68983/prevention-et-lutte-contre-les-violences-en-milieu-scolaire%20-%20point-d-etape.html>



© MEN - Février 2013

On voit que pour autant les crises paroxystiques ne sont pas laissées de côté. La mise en place progressive de formations spécifiques avec le Centre d'entraînement de la Gendarmerie à Saint Astier sera d'ailleurs une des réalisations de la délégation. Mais la centration sur le climat scolaire et son amélioration témoigne d'un appui fort sur les résultats de la recherche tels qu'ils avaient été présentés... aux Etats généraux de la Sécurité et aux Assises nationales contre le harcèlement. Lors de cette même conférence de Presse est présenté un bilan du déploiement des APS dans les académies.

**Le 9 Juillet 2013** est publié au J.O. la loi dite loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Voici ce qu'elle dit sur les questions de la violence à l'école :

*La sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. Les violences en milieu scolaire, dont les origines sont plurielles, requièrent en effet un traitement global et une action de long terme et non une approche uniquement sécuritaire qui n'est pas suffisamment efficace.*

*La lutte contre toutes les formes de harcèlement sera une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire. Elle fera l'objet d'un programme d'actions élaboré avec l'ensemble de la communauté éducative, adopté par le conseil d'école pour le premier degré et par le conseil d'administration dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Ce programme d'actions sera régulièrement évalué, pour être amendé si nécessaire.*

*Au niveau des établissements scolaires, l'action sera fondée sur le renforcement des équipes pédagogiques et l'augmentation du nombre d'adultes présents dans les établissements en difficulté. La mise en place d'assistants de prévention et de sécurité à la rentrée 2012 constitue une première étape en la matière. Ces personnels formés participent à l'action éducative, en complémentarité avec les autres personnels et en articulation avec les équipes mobiles de sécurité et les partenaires extérieurs.*

Encore la question du harcèlement n'a-t-elle été ajoutée que par amendement.

**Le 26 novembre 2013** une conférence de Presse lance un « Plan de prévention du harcèlement en milieu scolaire suivant 4 axes : sensibiliser, prévenir, former, prendre en charge. Une formation continue devant s'étaler sur plusieurs années est pérennisée à l'ESENER pour les EMS, les référents harcèlement, mais aussi dans leur formation initiale pour les chefs d'établissements et les corps d'Inspection. C'est aussi à cette occasion qu'est lancé le prix "Non au harcèlement" qui a pour objectif de donner la parole aux élèves et aux jeunes de 8 à 18 ans, qui devront produire un support de communication (affiche ou vidéo) accompagnant le plan de prévention du harcèlement de leur établissement. Ce prix est directement inspiré des travaux scientifiques qui montrent la nécessité de « faire bouger les témoins » (Salmivalli, 2010). Il est financé par la Mutuelle Assurance Elèves (MAE) et sa remise deviendra les 3 années suivantes l'occasion d'une communication du ou de la ministre en place. En 2014, 2015 et 2016 chaque édition du concours verra émerger entre 900 et 1100 projets (pour la dernière édition), devenant le prix le plus populaire de toute l'éducation nationale.

**7 avril 2014 :** La première remise du prix est l'occasion de la toute première sortie publique de Benoit Hamon, éphémère ministre de l'éducation après le remaniement ministériel qui ne reconduit pas Vincent Peillon dans ses fonctions. Le nouveau ministre ne rencontrera ensuite le délégué ministériel que 4 jours avant d'être limogé avec fracas suite à

des déclarations fort critiques sur la politique du gouvernement auquel il appartient, devenant à notre connaissance un des seuls ministres de l'éducation à ne pas connaître une rentrée scolaire.

L'arrivée de Najat Vallaud Belkacem ne peut que renforcer la sensibilité à la lutte contre le harcèlement. C'est en effet en tant que ministre des droits des Femmes qu'elle a fait voter **la loi du 4 août 2014** qui a créé le délit général de harcèlement qualifié dans le code pénal à l'article 222-33-2-2 avec circonstances aggravantes sur mineur de quinze ans, qui s'applique de fait donc au harcèlement à l'école. C'est la continuité qui est alors visée, avec parfois des annonces supplémentaires, comme la « journée nationale » contre le harcèlement qui se déroulera en principe tous les ans (conférence de Presse du **2 novembre 2016**). Cette continuité, ce renforcement des actions sont affirmées lors de la conférence de presse du 5 février 2015 qui décline les axes retenus. Elle fait le bilan de la politique mise en œuvre en 2013 et 2014 au niveau national, dans les académies et les établissements scolaires suivant le déroulé suivant où le « climat scolaire » reste central mais qui montre aussi les dispositifs complémentaires (par exemple la plateforme téléphonique et le rôle des associations, très présentes dans le partenariat avec la délégation ministérielle à cette époque du moins et avec le cabinet).

La remise du prix en **2015 (3 avril)** et en **2016 (9 mai)** réaffirme cette continuité – qui paradoxalement est parfois critiquée comme excessive ou masquant d'autres problèmes, et dont certains éditoriaux cinglants des « antipédagogues » feront dire que l'éducation nationale « prend le parti des bourreaux », c'est-à-dire des élèves avec sa « culture de l'excuse » (éditorial de Brighelli dans le Point du 26 octobre 2016). Quoiqu'il en soit la remise de prix du 9 mai comme la conférence de Presse et la journée du 3 novembre 2016 ont lieu après la résignation de son poste de délégué ministériel par Eric Debarbieux et montre plus d'un an après son départ la persistance du thème et le renforcement de la prévention. Il est vrai, ce qui est évidemment un choix important, que la conseillère technique de la ministre chargée (entre autres) des questions de violence à l'école devient en mai 2015 Alice Giralte qui avait dirigé toutes les campagnes contre le harcèlement au sein de la délégation ministérielle.

Le thème du harcèlement à l'école n'est évidemment pas le seul objet politique de cette période quant à la « sécurité à l'école ». Nous avons vu par exemple la mise en place des formations à la gestion de crise paroxystique ou encore la mise en place de vadémécums sur le sujet, réalisés dès 2013 au sein de la délégation par Dominique Berteloot avec l'appui d'un groupe technique important, comprenant bien sûr des spécialistes de l'intérieur mais aussi d'autres ministères. Mais cette question va se poser avec plus d'acuité encore avec la crise terroriste. L'éducation nationale sera en partie mise en retrait sur cette question – si ce n'est pour tenter de réagir au refus de la minute de silence de l'immédiat après Charlie. Un travail de fond, peu spectaculaire est malgré tout engagé, sur la morale, la citoyenneté, la laïcité dans les vifs débats qui s'ensuivront. Tout se passe alors comme si la sécurité redevenait une affaire externe, dans une partition globale où l'éducation nationale est loin d'être le chef d'orchestre, ce qui paraît en première analyse pour le moins normal à l'aune de cette crise. En tout cas il faudra attendre le 16 janvier 2016 pour que la Ministre de l'éducation nationale et le Ministre de l'intérieur se rendent conjointement au Centre National d'Entraînement des

Forces de Gendarmerie (CNEFG) à Saint Astier, dans le cadre de la coopération interministérielle sur la formation et la sensibilisation à la gestion de crise en milieu scolaire pour que soient étendues les formations à la gestion de crise lourde dans un contexte terroriste.

C'est enfin la conférence de presse du 24 août 2016 commune aux ministres de l'intérieur, de l'éducation nationale et de l'agriculture (pour les établissements dépendant de son ministère) qui va décliner cet objectif de sécurisation suivant 3 axes complémentaires<sup>85</sup> : Anticiper, Sécuriser, Savoir réagir.

Un plan global est donc mis en place en nommant des personnels spéciaux, qui deviennent des « référents » auprès des recteurs, des DASEN et qui se partagent entre l'éducation nationale et l'intérieur de la manière suivante :

### ***Éducation nationale***

*500 agents des équipes mobiles de sécurité*

*101 "référents sûreté" départementaux*

*30 "référents sûreté" académiques*

### ***Externe***

*2 391 correspondants "police et gendarmerie -sécurité école"*

*440 "référents sûreté" du ministère de l'Intérieur*

*Collectivités territoriales qui sont propriétaires des biens et à même d'engager les travaux*

Dans le même temps donc, en cette période marquée par le danger terroriste coexistent des actions en « interne » plus pédagogiques contre le harcèlement et les violences ordinaires et des actions « en externe » ciblées sur la sécurisation.

Au terme de ce parcours de 50 années depuis la « violence avant la violence » du chahut des années soixante jusqu'aux plans multiples des années quatre-vingt-dix et enfin aux stages avec la Gendarmerie nationale ou aux dispositifs contre le harcèlement en milieu scolaire le paysage des politiques publiques contre « la violence à l'école » s'est transformé en même temps que s'est transformé le cadre définitionnel. Nous parlons de cadre définitionnel plus que conceptuel, au sens le plus étymologique du terme définition : ce qui fixe le *finis*, la frontière, la limite (Debarbieux, 2001). Car effectivement, passée l'invisibilité d'une violence niée dans le modèle de la violence fantasmée, voire légitimée dans une sorte de « lutte des classes continuée » tout se joue très vite dans une représentation de la violence comme « surgissement de l'inattendu sous sa forme la plus radicale » (Arendt, ed. 1989 p.106), celle de la crise délinquante – et maintenant terroriste – faisant irruption dans un lieu qu'il convient de « sanctuariser », dans le rêve d'une école forteresse close sur le monde et sur l'ennemi du dehors, représentation qui sera largement dominante dans la plupart des « plans » et mesures ministérielles. Plus trivialement cette représentation a des conséquences techniques, qui exige des gardes-frontières : policiers peut-être, personnels spécialisés certainement, mais aussi moyens techniques de la clôture aux portiques de sécurité, encore

---

<sup>85</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid105636/securite-des-ecoles-colleges-et-lycees.html>



arguments électoraux lors par exemple des dernières élections régionales pour celui qui deviendra le Président de la nouvelle région Rhône-Alpes-Auvergne, Laurent Wauquiez.

A l'inverse, une évolution relativement récente s'est dessinée, plus proche de certains résultats de la recherche : prise en compte des violences mineures répétées, insistance sur le lien violence-climat scolaire, nécessité **d'un traitement également pédagogique plus préventif que réactif. C'est maintenant au moins autant dans le fonctionnement scolaire ordinaire qu'est recherchée une solution, sans pour autant rejoindre le cadre ancien et hypercritique de la « violence institutionnelle » et de « l'école caserne » - même si le modèle de la violence symbolique reste fort. L'irruption du « harcèlement » comme problématique nouvelle et très liée à la vie pédagogique a déplacé la frontière en internalisant une partie de la question. C'est donc la fin d'une illusion, même si elle reste encore tenace : la violence en milieu scolaire ne se pourra traiter uniquement de l'extérieur. En ce qui concerne notre recherche les questions seront donc maintenant : les personnels « spécialisés » (EMS puis APS) ont-ils pris en compte cette évolution, s'y sont-ils adaptés ou y-ont-ils résistés ? Ont-ils été des « agents » des politiques parfois mouvantes mises en place ou ont-ils contribués non seulement à les faire exister en les incarnant mais aussi à les créer, les faire évoluer et avec quelle liberté ont-ils été des acteurs ?**

## **2 : Points méthodologiques et épistémologiques : une evidence-based policy à la Française ?**

Nous venons d'affirmer que « la recherche » a joué un rôle dans le développement des politiques publiques contre la violence à l'école. Mais est-ce si sûr ou au moins dans quelles limites ? Le rédacteur de ces lignes est à la fois un des chercheurs reconnus, à tort ou à raison, sur cette question et il a été un acteur de plus en plus identifié dans l'élaboration puis la mise en œuvre de ces politiques publiques, surtout dans son rôle de « délégué ministériel ». La fameuse « distance à l'objet » risque ainsi d'être compliquée et le storytelling de ce rapport en serait immanquablement biaisé, surtout à partir des méthodes qualitatives utilisées. Entre une auto-satisfaction-justification ou à l'inverse un « règlement de comptes » au niveau des obstacles rencontrés il convient donc d'abord de faire un point sur la place du chercheur, ou plutôt des chercheurs et des données de recherche.

Sur le plan international des criminologues fort connus font tous le même constat, avec un sentiment de frustration : « La prévention du crime aujourd'hui comme dans le passé a tendance à être conduite plus par la rhétorique que par la réalité (Visher et Weisburd, 1998, p. 238), quand bien même la connaissance a fortement augmenté. Comme le disent les criminologues Sherman, Farrington, Welsh et Mac Kenzie (Sherman et alii, 2002, p1) nous sommes souvent devant un « patchwork de programmes » dont nous ne connaissons pas l'effet réel dans la diminution de la violence. La lutte contre la violence et la délinquance dépend plus du « programme favori du mois et de l'idéologie politique » que de l'évidence scientifique. A vrai dire, nous croyons encore bien trop aux miracles et aux recettes magiques pour prévenir la violence (Cusson, 2002, p.16). Dans la lignée des « lumières » (*enlightenment*) s'est développé un courant scientifique visant à faire reposer l'action publique contre la délinquance – entre autres – sur la raison scientifique (Wyvekens, 2003).

Contre la pensée magique, contre l'idéologie : la prévention basée sur la preuve, ce que les anglo-saxons et les Nord-Américains nomment *Evidence-based Crime Prevention* et cette prévention se réclame explicitement de la philosophie des Lumières, particulièrement de Hume (Sparks, 2005) et de Kant (Karstedt, 2005). Avec Hume, elle pense en effet que « l'homme sage » règle son comportement sur les preuves devant lui (Traité de l'entendement humain, 223 4).

Il y a bien sur quelque orgueil à cette prétention des scientifiques. Cet orgueil peut facilement rejoindre le souci du leader et du politique de paraître le mieux informé possible, le plus à même de démontrer la justesse de sa vision. Ceci peut facilement concourir à une illusion rationnelle chez qui espère maîtriser la complexité du réel comme si tout était toujours calculable. Ceci peut aussi conduire le supposé « savant » à des compromissions, par intérêt, et à de la satisfaction narcissique, facilement utilisable, récupérable. L'association de la recherche sur « la violence à l'école » et des politiques publiques ne saurait échapper au doute et la construction du champ scientifique est en même temps construction d'une influence qui peut être exagérée, nous en sommes conscients.

#### A: Vers la constitution d'un champ scientifique

Nous l'avons vu la violence en milieu scolaire n'a que relativement récemment donné lieu à des programmes de recherche conséquents en France. En réalité, à part quelques appels d'offre très limités seuls deux programmes d'envergure ont nommément portés en France sur la question – outre les recherches évaluatives portés sur les programmes subventionnés par le Fonds d'Expérimentation Jeunesse quant aux programmes visant à la prévention du harcèlement en 2012. Le premier programme date de 1994 et est porté par deux institutions montrant bien l'hybridation institutionnelle du souci : d'une part l'Institut des Hautes études de la Sécurité Intérieure (IHESI) d'autre part la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEPP). Le second appel d'offres, en 2011, qui sera renouvelé en 2012 et appuie notre propre projet de recherche IPOGEES est proposé dans le cadre de l'Agence Nationale de la Recherche, niché dans le cadre du département IPS (Ingénierie, procédés, sécurité) qui est ainsi présenté : *Les programmes du département IPS se positionnent à l'intersection de recherches de base de plusieurs disciplines scientifiques (chimie, physique, mécanique, sciences des matériaux, génie des procédés, nanosciences/nanotechnologies, sciences humaines, ...) et les applications industrielles. Essentiellement partenariaux et bénéficiant du soutien financier de la Direction Générale de l'Armement (DGA), ils contribuent à la compétitivité d'industries de pointe et au maintien de l'emploi par le développement de procédés industriels visant une économie respectueuse de l'environnement, de produits et de services performants.* Le programme proposé s'intitule : "Concepts, Systèmes et Outils pour la Sécurité Globale" en partenariat avec la Direction Générale de l'Armement (DGA) et le Secrétariat Général de la Défense et de la Sécurité Nationale (SGDSN). La première édition verra retoquer toutes les propositions de recherches (dont la première version de ce projet) sur la violence à l'école ne recouvrant pas l'ingénierie (il n'est d'ailleurs pas neutre que les réunions autour de ce programme se tiennent souvent à l'Institut de Technologie de Troyes). Ce refus n'est pas étonnant dans la logique du programme global porté par l'IPS, et, malgré

un cofinancement par l'éducation nationale acquis par la volonté du DGESCO de l'époque Jean-Michel Blanquer les projets envisageant une prévention « humaine » sont retoqués. Ainsi par exemple de la prévention de la cyberviolence auquel est associé la recherche d'un repérage logiciel des propos dangereux plus que la recherche pédagogique et sociologique de compréhension et d'accompagnement du problème chez les élèves. Il y a là bien sur un effet lié à la « niche » dans lequel est porté cet appel d'offres, mais aussi sans doute une résultante des représentations encore dominantes de la sécurité à l'école comme produite extérieurement ou/et par des moyens techniques. On pourrait aussi de manière plus critique reprendre l'analyse de l'anthropologue John Devine<sup>86</sup> (2001), lors de la conférence mondiale à la maison de l'UNESCO sur le « marché de la violence à l'école » qui décrit aux USA comment les lobbys technicistes se sont emparés du sujet pour maximiser leurs profits.

L'appel d'offre de 1994 a permis un ensemble de recherches empiriques et la constitution d'un espace de discussion où se retrouvent des chercheurs qui ont portés ce thème de long ou de moyen termes (Ainsi de Jacques Pain) et de nouvelles équipes avec pour la première fois des croisements disciplinaires et méthodologiques importants. Ceci se reflète à l'envi dans le livre de 1997 qui rassemble l'ensemble des recherches des équipes sélectionnées par le comité scientifique (Charlot et Emin, 1997). C'est alors que pour la première fois en France la question du harcèlement entre pairs a été posée, par Jacques Pain ou Loïc Villerbu ; ou encore que les premières enquêtes de victimation et de climat scolaire étaient rendues disponibles, par l'équipe de Cécile Carra et de Dominique Sicot ou par l'équipe d'Éric Debarbieux. Déjà s'annonçaient aussi les questions d'ethnisation par le tri qui forme un des terrains de la violence (Payet, Debarbieux). Beaucoup de ces équipes restent actives et ont produit d'autres travaux : par exemple Carra (2009) qui a travaillé sur la victimation en école primaire et toute l'équipe de Nanterre "Crise, école, terrains sensibles", maintenant dirigée par Alain Vulbeau et qui prolonge l'œuvre de Pain<sup>87</sup> ou encore Favre (2007) qui trace son chemin plus près des sciences cognitives, tandis que surgissaient d'autres chercheurs (par exemple Mabilon-Bonfils, 2005 ; Zanna, 2016 sur les questions d'empathie) et que la psychopathologie s'empare de plus en plus du sujet du harcèlement avec des thèses sur le sujet en particulier à Nanterre (sans lien organique avec l'équipe précitée).

Cependant et sans forfanterie ce sont les équipes dirigées par Éric Debarbieux et leurs recherches qui seront les plus influentes « politiquement » – à tort ou à raison – (cela peut même être considéré comme une sorte de trahison de l'éthique de la recherche). Cette équipe développe un grand nombre de recherches qualitatives, dont 4 bénéficieront d'ailleurs du Prix de thèse du journal le Monde. Trois de celles-ci portent au moins en partie sur la violence à l'école. Sur le lien entre l'école et la rue, Moignard (2008) défend précisément comment en France (comparé au Brésil) la violence de bandes se construit également par des pratiques ségrégatives à l'intérieur des écoles. Rubi (2005) en étudiant la déviance des filles de quartiers populaires étudie entre autres comment se construit une « loi du plus fort » machiste à partir d'enquêtes qualitatives en immersion dans des collèges et quartiers marseillais, parisiens ou bordelais. Ayrat (2011) explore la « fabrique des garçons » par la punition dans des collèges

---

<sup>86</sup> John Devine a été le principal créateur des politiques de Bill Clinton sur la sécurité en milieu scolaire.

<sup>87</sup> <http://www.education-crise-territoire.net/publications.html>

aquitains<sup>88</sup>. Une longue enquête ethnographique sur la délinquance des mineurs sera également publiée (Debarbieux, 2003), ce qui n'empêchera pas par ailleurs une critique radicale de cet auteur (Vienne, 2009), accusé de « quantophrénie », en ignorant ces recherches.

C'est que cette équipe est d'abord connue par l'importance de ses enquêtes de victimation et de climat scolaire, tant auprès des élèves que des personnels, en France et à l'étranger. Elle a aussi fortement contribué à l'internationalisation du champ par la constitution dès 1998 de l'Observatoire Européen de la Violence en Milieu Scolaire puis de l'Observatoire International en 2004. Il convient donc de revenir le plus brièvement possible sur l'évolution de ce champ. Pour ce faire nous utiliserons le modèle proposé par Latour sur « le métier de chercheur »(1995) en montrant comment s'entrelacent réseaux scientifiques, réseaux d'influence et *policy makers*. Nous ne pensons pas pouvoir correctement analyser les mutations des missions sur le terrain en faisant l'économie d'une étude de ce qui devient, de manière limitée, hésitante et fragile un réseau d'influence « scientifique ».

## B Un réseau d'influence « scientifique » (parmi d'autres) et son impact sur les politiques publiques

Si l'on en croit Bruno Latour (1995) **le premier horizon de la recherche** scientifique est « la mobilisation du monde », c'est-à-dire la constitution de bases de données fiables. Sur ce plan, en vingt ans, c'est le renforcement des enquêtes dites de victimation et climat scolaire qui a été marquant. Elles ont effectivement été initiées à la fois par l'équipe de Carra et Sicot (1997) et celle de Debarbieux (1996) et reconduite selon les aléas des financements de recherche réduits. Ces enquêtes sont maintenant reprises par la DEPP et ses chercheurs (Hubert, Juillard et Murat, 2016)

**Le deuxième horizon de la recherche**, en suivant encore Latour est de « se créer des collègues », c'est-à-dire un réseau de discussion et de partage scientifique. De ce côté-là aussi les avancées ont été notables, avec une véritable internationalisation de la recherche. C'est à partir de 1998 que la tentative de fédération de chercheurs que représente l'Observatoire Européen puis International de la Violence à l'Ecole, créé par Debarbieux et Blaya, a abouti à la création d'un réseau dont les temps forts ont été les conférences mondiales sur le sujet à Paris (2001), Québec (2003), Bordeaux (2005), Lisbonne (2008), Mendoza (2011) et Lima (2015), dont plusieurs ont été réalisées sans aucune aide publique d'ailleurs (pour se faire une idée de ce réseau constitué cf. notre dernier ouvrage, Debarbieux, 2016) et qui ont rassemblées suivant les lieux entre 250 et 900 personnes, et des chercheurs de 27 à 52 pays, des Nord et des Sud.

C'est ce réseau qui a facilité un **troisième horizon de la recherche** : celui des « Alliances », et en particulier des alliances « politiques ». Il va de soi que vu le sujet de cette recherche ceci doit être évoqué. Pour se faire et sans hypocrisie nous emploierons ici le « je »

---

<sup>88</sup> Pour mémoire le quatrième ouvrage ayant obtenu ce prix est celui de Tristana Pimor (2013) ayant porté sur une longue immersion auprès de ceux qu'on nomme les « Punks à chien »...

pour décrire un parcours en peut-être chercheur d'influence.... en restant le plus factuel possible.

C'est de l'époque des ministères de Claude Allègre et Ségolène Royal que datent mes premiers contacts avec le monde politique. Le « Monsieur violence » de l'époque est André Husenet, Inspecteur Général de l'Education Nationale-Vie Scolaire, ancien directeur d'Académie de Paris et qui deviendra directeur adjoint du cabinet de Jack Lang de mars 2000 à mai 2002. Son titre officiel est alors chargé de la mission de prévention des violences en milieu scolaire. Il connaît nos travaux, a suivi la structuration première de l'Observatoire Européen et c'est notre équipe qui est une des deux équipes chargées de l'évaluation du « Plan Allègre » en même temps qu'une équipe dirigée par Bernard Charlot. A ce titre il souhaite que je rencontre le Ministre. Lors de cette rencontre d'une heure il est proposé la tenue d'un colloque international sur la violence à l'école, colloque qui se tiendra en mars 2001 mais sous le ministère Lang. Les résultats de l'évaluation du Plan Allègre » n'en sont pas pour autant politiquement correctes, comme le souligne Claude Lelièvre (Lec et Lelièvre, 2007) : *En janvier 2000, la deuxième phase du plan Allègre-Royal est mise en place, après un bilan de la première phase évaluée dans les neuf sites « expérimentaux » par deux universitaires (Eric Debarbieux et Yves Montoya), deux ans après son lancement. Leur évaluation est pour le moins contrastée. En effet, s'il apparaît que l'académie de Marseille et dans une moindre mesure celle de Lille enregistrent une diminution des actes de violence, Paris et sa banlieue « continuent à se dégrader de manière sensible ». Selon les deux universitaires, ces écarts entre académies sont liés à la plus ou moins forte « stabilité des équipes éducatives, élément primordial dans la lutte contre la violence ». Or le turn-over des éducatrices, des enseignants notamment, est particulièrement important dans la région parisienne.. L'évaluation de ce plan effectuée par l'équipe de Bernard Charlot est tout autant mitigée (Charlot, Emin, De Peretti, 1999), pour des raisons différentes, liées en particulier à une proximité entre cette expérience et l'expérience des « grands frères ».*

En tout cas le premier appel d'offre de 1994 et la demande d'évaluation du Plan Allègre marquent l'irruption dans la pensée publique française d'une volonté de baser l'action contre la violence à l'école sur « l'évidence scientifique » et non la simple idéologie. Mais il n'y a pas à nier que cette volonté est au moins autant effet d'annonce et événement politique que désir de rationalité. En ce sens la première « Conférence mondiale violences à l'école et politiques publiques » organisée à la maison de l'Unesco en 2001 par l'Observatoire Européen (Debarbieux et Blaya, 2001) et qui est pris en charge financièrement par le Ministère de l'Education Nationale et la commission européenne sera un événement politique et médiatique important, avec la participation en clôture du premier ministre Lionel Jospin en présence d'une grande partie de son gouvernement, et du secrétaire général de l'UNESCO. C'est sans doute pour cela que je serai, après une alternance politique qui viendra rapidement, ostracisé par les équipes politiques suivantes, de Ferry, Fillon, De Robien et Darcos. En même temps continuent les publications de notre équipe (Debarbieux, Montoya et alii 2002 ; Debarbieux, 2003a, 2003 b, 2006, 2008 ; Blaya, 2006, 2010 ; Rubi, 2005 ; Moignard, 2008). Notre expertise est reconnue par la presse et donne l'occasion de prises de position qui reposent sur la recherche et contredisent les positions des gouvernements de l'époque. Un

simple extrait d'un entretien paru en mai 2009 à l'occasion du « Plan Darcos » dans les Cahiers Pédagogiques et Télérâma<sup>89</sup> : *Aveuglement idéologique ? Ou simplisme commun ? Cela se base sur une apparente « évidence » : la violence à l'école vient de « l'extérieur ». D'où une logique de protection vis-à-vis de cet extérieur, d'abord par la clôture de l'espace scolaire : grilles, portes, sas. Soulignons-le : il y a une grande part d'illusion dans cette conception, qui va effectivement jusqu'à l'aveuglement idéologique, particulièrement en France.* Ou encore dans Le Monde, le même jour<sup>90</sup> : *Les fouilles systématiques sont un des moyens les plus sûrs d'augmenter la violence.*

Il est certain que ces prises de position publique et ces articles fort nombreux, même s'ils ont pu agacer certains collègues, ont fortement rendu visibles nos recherches. Au point qu'un portrait réalisé par Caroline Brizard du Nouvel Obs a fait de moi « le chouchou des médias » (Le Nouvel Observateur du 1<sup>er</sup> avril 2010). C'est sans doute cette exposition médiatique – et une réputation vraie ou usurpée de forte indépendance je n'ai pas à en juger ici – qui amèneront cette proposition contre-intuitive de la part de Luc Chatel de me confier les Etats Généraux de la Sécurité à l'Ecole, pour lesquels j'imposerai un comité scientifique réellement international, qui réalisera 10 synthèses que l'on peut encore trouver en ligne et qui résument les résultats de la recherche mondiale sur la question<sup>91</sup>. La réussite de ces Etats généraux, malgré un contexte difficile va me permettre ensuite de proposer ce qui sera pour moi le véritable changement avec les Assises Nationales contre le Harcèlement en 2011. Ce sera ensuite, après l'alternance l'expérience de la délégation ministérielle dont je parlerai plus loin. En tout cas la médiatisation intense de certains des événements qui m'ont été confiés, comme les Assises nationales contre le harcèlement à l'école, en 2011 a contribué à ce **quatrième horizon** du métier de chercheur (Latour, 1995, p.26) la « mise en scène » des activités et des résultats présentés.

Cependant, pour continuer à filer la métaphore de Latour, c'est bien dans le **cinquième horizon** de la recherche, à savoir l'activité scientifique elle-même, qu'un ensemble cohérent a émergé que l'on pourrait ainsi résumer pour le comparer aux dispositifs mis en place et à la réalité des politiques publiques et en ce qui nous concerne dans ce rapport, qui n'épuise pas la question bien entendu, on rappellera que :

1 : l'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs, les victimations sérieuses sont très rares (Gottfredson, 2001). Dès 1985 les enquêtes de Gottfredson permettaient de montrer que le véritable problème tient à une haute fréquence de victimations mineures et d'incivilités (indignities) plus qu'à une délinquance dure. C'est ce que montrent avec régularité les enquêtes de victimation menées en France (Debarbieux, 2006 ; Depp, 2011, 2013, 2015).

2 : la violence en milieu scolaire n'est que très rarement une violence d'intrusion et le fait d'éléments extérieurs. Les statistiques même du ministère de l'Education nationale

---

<sup>89</sup> <http://www.telerama.fr/idees/mesures-contre-les-violences-a-l-ecole-sceptique-le-specialiste,43305.php>

<sup>90</sup> [http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/05/27/violences-scolaires-il-faut-stabiliser-les-equipes\\_1198511\\_3224.html#vgYA4RIMOJMiRphh.99](http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/05/27/violences-scolaires-il-faut-stabiliser-les-equipes_1198511_3224.html#vgYA4RIMOJMiRphh.99)

<sup>91</sup> [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mediatheque/88/5/fiches\\_thematiques\\_141885.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mediatheque/88/5/fiches_thematiques_141885.pdf)

montrent qu'elles constituent 2,3% des faits portés à la connaissance de l'administration dans le second degré et 2,1% dans le premier degré. En ce qui concerne les incidents envers les personnels, près de neuf incidents sur dix ont pour auteur un élève, 3,5% sont des personnes extérieures à l'établissement et un peu moins de 3% des familles. Toutes les enquêtes de victimation le montrent également (Depp, 2011 par exemple, Debarbieux 2013 etc.). Qu'on le veuille ou non, c'est donc bien la relation pédagogique qui est au cœur du problème. On peut idéologiquement le regretter, mais c'est une réalité incontournable. Ceci ne veut pas dire bien entendu que n'existe pas une certaine porosité des établissements scolaires (Ballion, 1997) et qu'il ne faut pas traiter et prévenir les faits d'intrusion, fussent-ils rares. Simplement cela signifie que la vision d'une école-forteresse, dans une violence externe, est obsolète. Cela ne signifie pas non plus qu'en certains lieux – ce qui est beaucoup plus net aux USA (cf. Synthèse de Blaya en annexe et Gottfredson, 2001)) les événements dans un quartier, et en particulier la présence de bandes ne doivent être pris en compte.

3 : Ces « microviolences répétées » doivent être étudiées et prises en compte dans leurs effets tant sur les établissements eux-mêmes (Benbenishty et Astor, 2006) que sur les personnes, surtout lorsqu'elles atteignent l'intensité du harcèlement (Olweus, 1998 ; Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2012 ). Ces conséquences peuvent être scolaires (décrochage, baisse des résultats), psychiques (TS, dépression..) et touchant la sécurité (résumé in Van de Meenen, 2016) y compris dans les *school shootings* dont 75% apparaissent liés au phénomène du harcèlement. Les microviolences isolées ne sont pas à surestimer : c'est leur accumulation qui joue. La recherche montre d'ailleurs très bien les effets pervers de la Tolérance Zéro (Skiba, 2016).

4 : La multivictimation répétée, qui peut aller jusqu'au harcèlement concerne une minorité d'élèves. Mais ces élèves peuvent être en grande souffrance et ils ne se trouvent pas nécessairement dans les établissements populaires et dans l'éducation prioritaire (Olweus, 2012). Un lien très fort existe entre harcèlement et discrimination, notamment racisme, xénophobie, LGBTphobie (synthèse in Rubi et Dagorn, 2016).

5 : La sociologie de la violence à l'école est donc une sociologie de l'exclusion sociale – mais pas uniquement ni nécessairement exclusion sur des facteurs socioéconomiques (qu'on pense à l'homophobie par exemple). Toutefois ces facteurs socioéconomiques restent un facteur de risque supplémentaire pour la victimation des élèves (Aguilar *et al.* 2000; Patterson *et al.*, 1998 ; Gottfredson, 2001, pp. 65 *passim* et en France Debarbieux, 1996 ; DEPP, 2011) et plus important pour la victimation des personnels, sans doute par coupure sociale (Gottfredson, *loc. cit.* ; Debarbieux, 2011, 2013, 2016).

6 : Pour autant la multiplicité des facteurs explicatifs de la violence en milieu scolaire est reconnue dans un système complexe (Fortin, 2003 ; Benbenishty et alii, 2016). Parmi ces facteurs certains facteurs scolaires sont déterminants. De nombreuses études montrent des liens très forts entre la violence observée à l'école et la qualité du climat scolaire qui y règne (Anderson, 1982; Benbenishty & Astor, 2005; Debarbieux, 2008). Des facteurs de protection liés au travail de collaboration entre adultes, à la présence d'un système disciplinaire clair et cohérent, à la stabilité des équipes d'enseignants et à leur ancienneté, à des activités

communautaires pratiquées avec l'école et à l'implication et à la collaboration des parents sont souvent cités comme favorisant le maintien d'un climat scolaire sûr (Benbenisthy & Astor, 2005; Gottfredson, Wilson & Najaka, 2002 ; Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009) etc.

7 : Si la clarté de la règle est une condition très affirmée c'est aussi car le sentiment d'injustice lié aux punitions excessives est un des plus sûrs prédicteurs de la violence, la littérature est très consistante sur ce plan, avec une claire remise en cause des dérives de la Tolérance zéro et de la voie uniquement répressive (Devine, 1996 ; Casella, 2001 ; American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008 ; Skiba et Losen, 2016) d'autant qu'il est largement montré également une forte inégalité genrée et ethnicisante dans l'application de ces politiques répressives (Zimmermann, 1981 ; Debarbieux, 1998 ; Debarbieux et Tichit, 1997 ; Ayral, 2011 ; Finn, J. D., & Servoss, T. J., 2015). Comme l'écrit Royer (2016) Un des mythes les plus tenaces est celui de l'appariement de l'intensité de la conséquence avec la gravité ou la fréquence des comportements problématiques. Son expression la plus connue est la suivante : lorsque la punition ne fonctionne pas, il faut punir encore plus fort. La gradation des conséquences s'exprime, à titre d'exemple, en nombre de jours de retrait ou de suspension, directement proportionnel à l'importance des incidents ou à leur nombre. Ce type d'intervention mène directement, avec des jeunes agressifs, à un cycle de coercition et d'escalade pourtant très bien décrit et documenté, depuis plus de 30 ans, par Patterson et ses collègues. (Patterson et al. 1992).

8 : Enfin en lien avec la construction des troubles agressifs du comportement, dans une autre direction de la littérature, la prévention précoce est fortement préférée (ce qui ne signifie pas un fichage précoce auquel s'est d'ailleurs fortement opposé le CS des Etats généraux de la sécurité). L'adage suivant est ainsi proposé par Royer (loc. cit.) : il est plus facile de bâtir des enfants forts que de réparer des adolescents brisés (voir Ramey et. Ramey, 1998 ; Walker, Ramsey & Gresham, 2005; Massé, Desbiens & Lanaris, 2005).

La narration qui vient d'être faite rend possible le récit d'une sorte de *success story* de la découverte et de la reconnaissance progressive avec l'aide de chercheurs d'une action publique française enfin éclairée et basée sur la preuve. Une action qui se dégagerait de préconceptions erronées et acquerrait grâce à un miracle des Lumières une efficacité nouvelle. On se méfierait bien sûr du Grand récit de la science triomphante (Lyotard, 1979, Rorty, 1989 etc.) surtout lorsqu'il est raconté par quelqu'un qui a joué un rôle officiel. Tout ceci n'a pas été si linéaire, et il faudrait évoquer, ce qui excéderait le sujet de cette recherche tous les méandres, les retours en arrière, les pas de côté, les échecs, les illusions, les sorties de route, les chausse-trappes. On se gardera de toute pensée magique et de toute illusion rationnelle quant au rôle que nous avons pu jouer, y compris et peut-être surtout en travaillant en « Centrale » comme délégué ministériel et auprès du « Pouvoir ». En effet au-delà d'une logique nationale, et même informés par la recherche il n'est pas du tout évident que les plans et événements rapportés plus haut (conférences de presse, délégation ministérielle, lois...) aient eu un effet concret. Il ne suffit hélas pas qu'un ministre claque des doigts pour que l'ordre pédagogique règne, ni qu'un Président de la République, un candidat ou un éditorialiste le souhaite pour que le respect dans les écoles soit « restauré ». Cependant la logique centralisatrice française n'est pas une logique du « programme » localisé très prisé par



le pragmatisme anglo-saxon mais une logique globale du « plan » national, nous l'avons vu. Cette logique du plan national est aussi une représentation du pouvoir comme attribut qui descend d'un sommet vers une base, par étages successifs, dans un modèle pyramidal. Or il n'est pas du tout évident ni que le pouvoir soit un attribut – fut-il électoral – ni que le « sommet » soit aussi indépendant des étages successifs et en particulier de la bureaucratie (cf. bien sûr Crozier, 1963 encore actuel). Le « scientifique » participant à ce « sommet » a tout intérêt à garder une grande capacité de doute et à se rappeler que le pouvoir dans les écoles et les établissements se construit autant dans les interactions quotidiennes du jeu des acteurs (Crozier, 1977 ; Barrère, 2002, 2013 ; Roaux, 2016). A l'inverse ou en contrepoint à cette logique nous tenterons donc maintenant de montrer comment les dispositifs concrets mis en place et les professionnels recrutés incarnent ou non les politiques publiques contre la violence à l'école et comment ils vivent au quotidien les injonctions paradoxales des urgences de terrain, des circulaires (trop) parfaites, des changements de modèles et présumons-le immédiatement les figures du mépris de leur précarité.

### 3 : Personnels, Plans, Circulaires et travail du quotidien

La lutte contre la violence a donné lieu à la proclamation de nombreux plans, et à la mise en place de dispositifs dont certains n'ont été qu'annoncés, ou à peine ébauchés. D'autres ont été abandonnés sans même qu'annonce de cette suppression ait été faite. Ainsi des 25000 emplois-jeunes des plans de 1998 à 2001 qui disparurent du jour au lendemain avec l'arrivée d'un nouveau gouvernement. A chaque difficulté est créé une nouvelle fonction, souvent un « référent » qui n'est pas en général un nouvel emploi mais l'ajout de charges nouvelles sur une même personne. Nouvelles fonctions ? sans doute. Nouveaux métiers ? Cela est parfois dit, ainsi pour les APS. Nouveaux emplois ? Rien n'est moins certain, c'est en tout cas le leitmotiv des personnes que nous allons maintenant rencontrer et qui intègrent et inventent, au moins bricolent une production de la sécurité à l'école. Cette partie est un résumé de l'annexe plus complète sur les EMS, à laquelle on pourra se reporter pour plus de détails.

#### A : Création et évolution des Equipes Mobiles de Sécurité

Le travail de terrain sur les équipes mobiles de sécurité a été réalisé par une chercheuse post-doctorante, Catherine Mancel. Celle-ci a visité la totalité des EMS de métropole et d'outremer. Le matériau recueilli est considérable (voir document annexe). Ce matériau n'est cependant pas le seul. Il est en effet daté, et en 2015 et 2016 la situation a évolué avec l'affermissement de la coordination nationale. Il nous a semblé nécessaire, sans pouvoir refaire le tour de tous les territoires d'au moins esquisser ces évolutions en rencontrant à nouveau des acteurs de terrain, tant au niveau de la coordination nationale que de plusieurs équipes. Ce matériau plus récent complètera donc les premières données et indiquera quelques pistes de changement. Les bilans chiffrés nous ont été aimablement fournis par l'actuelle délégation et en particulier par Dominique Berteloot.

## Les EMS avant les EMS : pédagogie versus violence ?

Nous avons plus haut analysé le contexte de création des EMS et la vision de la violence en milieu scolaire qui en est à l'origine. C'est une annonce portée directement par le Président de la République de l'époque, Nicolas Sarkozy, dans une perspective nettement « sécuritaire ». Pourtant, l'histoire des Equipes Mobiles de Sécurité possède sa « préhistoire » et les prolégomènes de la création d'équipes d'appuis spécifiques nous ont été rappelés dans les académies concernées, à Lille, Lyon, Versailles et finalement Créteil. Cette histoire n'est pas sécuritaire, pas uniquement en tout cas, et elle est plutôt pédagogique. Avant la création des EMS plusieurs tentatives avaient été portées de manière un peu expérimentale, voire même au moins dans le cas de Versailles déjà fortement structurées (outre le matériau recueilli cf. Berteloot, 2011 et Claux & Luxembourger, 2011 ou Fortin et Fotinos, 2000). Au sein de l'éducation nationale elle-même, le dispositif GASPARG à Lille, dès 1989 et le centre Michel Delay à Lyon avaient tenté de mettre en place l'appui aux établissements en difficultés. Le rectorat de Lille avait mis en place un groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risque (GASPARG) en vue de permettre aux établissements scolaires et à toute personne du système éducatif de recevoir une écoute, une aide, un soutien et des réponses sur l'ensemble des questions relatives aux situations et à la prévention des conduites à risque (violences, toxicomanies...). Cette cellule académique, composée de 4,5 personnes en équivalents temps plein (ETP) était animée par le Docteur Jacques Fortin. Le centre Michel Delay, implanté à Vénissieux dans le Rhône doit son nom à un principal de collège, qui en 1982, a été nommé principal du collège Paul Eluard, aux Minguettes à Vénissieux. Si le GASPARG a disparu le centre Delay existe encore et l'EMS y est implantée.

C'est cependant l'Académie de Versailles qui va être la plus ambitieuse sur la construction d'une équipe d'appui pérenne, à ce jour encore une des plus importantes de France : le CAAEE ou Centre Académique d'Aide aux Ecoles et aux Etablissements, dont le pilotage fut assuré par Dominique Berteloot, dont nous avons déjà croisé le nom comme coordinateur des EMS à la délégation ministérielle.

Dominique Berteloot, IA IPR, ancien responsable du CAAEE de Versailles, conseiller technique au sein de la délégation ministérielle, responsable de la coordination des EMS : *Pour ma part j'ai dû commencer à travailler sur la prévention de la violence depuis mon entrée dans l'éducation nationale. J'étais instituteur et j'ai découvert un univers de tensions, mais plus concrètement c'est dans les années 90 en devenant inspecteur de l'éducation nationale à Trappes. IEN spécialisé chargé des ZEP, de la prévention de la violence et de politique de la ville, que j'ai commencé à travailler réellement sur l'intervention en établissement [...] L'inspectrice d'académie qui n'avait pas d'adjoint, m'a demandé d'aller dans un certain collège X<sup>92</sup>. Cet établissement était en souci, Il y avait là une agression. L'assemblée générale des profs a dit à l'envoyé de l'inspectrice de l'académie que de venir c'était bien, mais qu'il aurait fallu venir avant. À partir de là, je me suis engagé en leur disant que l'on promettait à l'avenir de venir avant. Nous avons monté dans les Yvelines un travail d'intervention dans les établissements, nous étions deux (Jean Pierre Siron,*

---

<sup>92</sup> C'est nous qui anonymisons comme nous anonymiserons les noms de personnes ou de lieux qui pourraient pâtir de nos développements et dont les déclarations ne seraient pas publiques.

*instituteur). Nous avons ainsi essayé d'apporter aux établissements des éléments qui comportaient un effet diagnostique et nous les aidions à construire la relation. C'était un travail de mise en relation avec le secteur partenarial. Ceci a été formalisé. Quelques temps plus tard l'inspecteur Sonia Heinrich, inspectrice générale, est venue au rectorat de Versailles. En tant que présidente de l'organisme national qu'elle dirigeait sur la prévention des violences, elle a souhaité entendre tous les recteurs, et donc le recteur de Versailles. [...] J'ai donc exposé ce que je faisais dans l'accompagnement des établissements. En février 2001 le recteur Bancel m'a fait savoir, avant les congés d'hiver, qu'il souhaiterait que je mette en place un centre dédié à la prévention des violences. Ce centre étant pour lui, dans l'idée de ce qu'il avait mis en place à Lyon : le centre Michel Delay. [...]*

On remarquera que d'emblée la création du CAAEE dépend de plusieurs besoins et de plusieurs volontés : des besoins exprimés par le terrain, une volonté d'y répondre de manière rapide et continue par un intervenant, et une volonté du Recteur d'académie, basée sur une expérience précédente. Cette volonté se traduit en moyens humains, et l'on voit qu'un Recteur peut effectivement, il est vrai ici dans la plus grande académie de France avoir une marge de liberté et d'autonomie suffisante pour faciliter ce type de création.

*Dominique Berteloot : Ce fut donc en mars 2001 qu'il décida que nous pourrions mettre en place un tel centre avec un recrutement disait-il d'une trentaine de personnes. En fait, nous nous sommes tenus à un groupe de 10 personnes, car nous ne souhaitions pas monter en puissance trop rapidement, dédié à l'intervention dans les établissements, à la prévention essentiellement, à l'aide aux personnels victimes de violences, à la prévention par l'analyse diagnostique et la mise en place de plans de prévention.*

Berteloot est alors très ouvert à toutes les pratiques et à la recherche universitaire, il rappelle d'ailleurs volontiers ses nombreux contacts avec Jacques Pain. L'approche proposée est clairement plus globale que sécuritaire et la pédagogie tient une place majeure dans le dispositif. Cela se traduit au niveau des recrutements, composés uniquement de personnels de l'éducation nationale. L'option éducative du CAAEE entraînera la démission de Dominique Berteloot de son poste quand l'annonce de la création des EMS se fera sur des critères uniquement sécuritaires (il rejoindra alors comme DASEN le département de la Creuse, cher à son cœur, avant d'accepter de rejoindre la délégation ministérielle où il travaille encore).

C'est dans l'académie de Créteil que naîtra ce qui se rapproche le plus des EMS, au point que son fondateur, Bernard Claux n'hésite pas à en dire qu'elle en est une « préfiguration ». Il s'agit de ce qui s'appelle alors l'EMRA ou Equipe Mobile Relais Académie. Celle-ci est créée en mars 2009 et Bernard Claux, IA IPR EVS (Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional Etablissements et Vie Scolaire) n'hésite pas à dire que « *L'acte fondateur des EMS est l'intrusion violente en mars 2009 dans un lycée professionnel de Gagny en Seine Saint Denis, bande venue en découdre dans l'enceinte même de l'établissement, cherchant et extirpant les victimes en plein cours* ». Cet événement fondateur pourrait bien sûr amener – et a amené dans ce que Claux nomme un « *déchaînement médiatique* » - à une vision purement répressive et techniciste de la clôture des établissements, avec un appel à la simple externalisation du problème. La stratégie mise en place fut très

différente, avec l'intuition qu'il fallait un appui de long cours, autant éducatif pour les élèves que rassurant pour les victimes.

Aussi et pendant 6 semaines, ce qui n'aurait pu être réalisé par un dispositif simplement policier un accompagnement « éducatif » est réalisé, avec à la fois le soutien à l'équipe et au chef d'établissement et une prise en charge réparatrice, pédagogique (qui n'empêche évidemment pas la sanction) « *des cinq élèves les plus concernés par l'affaire mais aussi d'autres élèves qui se marginalisaient fortement ou posaient des problèmes de comportement* ». L'équipe constituée comprend « *5 personnes (Psy clinicienne, CPE, 3 profs français, math EPS et en plus un personnel de direction)* ».

La situation de crise en milieu scolaire n'est pas perçue simplement comme relevant de l'ordre public et d'une réponse uniquement policière et/ou judiciaire mais bien également pédagogique, une réponse d'appui et de long terme ne pouvant se passer d'une réponse éducative. Le choix éducatif fait initialement à Créteil va cependant très vite évoluer, non comme un abandon de celui-ci mais comme ajout d'un deuxième volet, celui de la sécurisation. En effet dans les semaines qui suivent (Claux et Luxembourger, 2011) « *Dans le prolongement du discours de Gagny tenu par le Président de la République et sur instructions du recteur d'Académie<sup>93</sup> en poste une inflexion est décidée. Au cours du mois de juin 2009 le dispositif ERMA existant prend davantage en compte le volet « sécurisation des Etablissements Publics d'Enseignement (EPLÉ) » intégrant pleinement – et ouvertement ! – la sécurité physique et matérielle (prévention des intrusions de bandes, protection des personnels et des locaux)* ». L'ERMA va alors clairement, et ce sera une marque profonde de cette EMS à venir, intégrer un volet « sécurité » qui « *complète la réponse principalement éducative de l'équipe* ». Un commissaire de police est alors détaché pour la mise en place de ce nouveau dispositif et la première équipe – EMS – est officiellement installée le 5 octobre 2009 à Aulnay-sous-Bois en Seine-Saint-Denis, conjointement par le ministre de l'éducation nationale et par le ministre de l'intérieur.

### **En Ile de France et en Province : inégalités territoriales ou problématiques différentes ?**

La première EMS officielle est donc installée dans une académie qui cumule les difficultés urbaines et sociales et plus sujette que d'autres sans doute aux problèmes d'intrusion et de porosité, sans qu'on puisse résumer – ce qu'on fait trop souvent – l'ensemble de ses territoires à la fiesta plus ou moins chaotique des violences urbaines. Cette EMS va prendre une place importante dans le paysage global de ces nouvelles structures, pas simplement car elle est la première mais parce qu'elle est la mieux dotée. Ceci se traduit à Créteil par le recrutement des personnels : « *une équipe « sécurité » est mise en place avec des personnels 5 Police Nationale, nous sommes passé à EMA Equipe mobile académique puis le versant sécurité a amené EMS. Nous avons de fait 6 mois d'avance, j'avais compris la commande ministérielle. Avec 6 mois de plus dans l'histoire et la mise en place de l'organisation (logique, cahier des charges etc)* ». La configuration choisie à Créteil va évoluer, mais si l'on en croit son responsable elle a eu un effet modélisant sur la définition

---

<sup>93</sup> Le recteur de l'académie de Créteil est à l'époque Jean Michel Blanquer, qui deviendra DGESCO quelques mois plus tard, en décembre 2009.

initiale du cahier des charges : « *Au départ, en même temps que nous avons commencé à faire augmenter le système, il n'y a pas eu véritablement la mise en place d'une mission nationale. Donc, chaque Recteur avec ce que j'avais pu écrire dans le cahier des charges, a adapté en fonction de ses besoins. Il y a des recteurs qui n'ont pris que des personnels issus de la sécurité, d'autres qui n'ont fait que des enseignants. Après il y a aussi des questions d'hommes de sensibilité. Le Recteur Blanquer m'a permis d'identifier les besoins et c'est qui a permis la création de EMS. Le Recteur Marois (nouveau recteur de Créteil après le départ de Blanquer) m'a laissé responsable de la fonction de Conseiller sécurité, pilote des EMS et de APS plus d'autres choses, correspondant etc. Cela n'est pas comme cela partout* ».

En effet, et comme le note donc une des personnes qui a été essentielle à la création d'un cahier des charges et aux référentiels qui vont s'appliquer aux EMS la variété sera la règle, en fonction des situations, des hommes, des sensibilités et des possibilités. Mais on notera ce point important : des aller-retours entre des besoins de terrain, des créativité locales (la mise en place de l'ERMA est une proposition individuelle, portée ensuite par un recteur d'académie), des discours politiques, des textes nationaux, le tout porté en même temps dans une situation d'urgence et de communication sur cette urgence. Les textes ne peuvent cependant qu'être imprégnés de cette situation et des particularités de cette académie. D'où chez les interlocuteurs de Catherine Mancel dans d'autres EMS des réactions très contrastées quand à cette « pole position » qui peuvent aller d'une certaine jalousie quant aux moyens accordés, à une reconnaissance des différences d'échelle dans les problèmes jusqu'à une opposition plus ou moins affirmée devant le poids de cette EMS particulière dans les formations et coordinations mises en place. La disparité des EMS peut d'abord reposer sur une répartition différenciée de la dotation en postes suivant les académies. Cet effectif est une dotation stable de 484 emplois définitifs en 2009 (mesure budgétaire 2009 : 500 emplois). Cette dotation est cependant très théorique. En effet, en étudiant de près chaque situation (voir tableau dans l'annexe EMS) on peut se rendre compte que cette dotation peut très bien être « détournée » au profit d'autres postes et fonctions (on se rappellera qu'à la création des EMS et pendant plusieurs années nous sommes en pleine RGPP et que les services académiques cherchent d'abord et au maximum à sauver des postes devant élèves). C'est ce que nous dit le patron de l'EMS de Nancy-Metz de son recteur : *il ne se voyait pas recruter des gens pour des nouveaux postes alors que de l'autre côté il supprimait des postes d'enseignants. L'académie de Caen a recruté la moitié des effectifs prévus, mais à mi-temps, ce qui permet d'afficher le nombre global tout en gardant 4 ETP. Dans une autre académie qui aurait dû recruter 8 personnes seul un fonctionnaire de l'intérieur à la retraite a été réellement recruté et seulement pour 2 jours par semaine Les autres membres de l'équipe sont tous en poste éducation nationale, sans temps particulier consacré à la fonction EMS. L'académie a donc bénéficié de 8 ETP et n'en a utilisé qu'un tiers .... Dans une autre EMS : Je n'ai pas de quotité temps EMS !!! Difficile donc de croire aux 20 ETP (puis 10) du bilan affiché par la DGESCO. Comme conclut notre interlocuteur : C'est une sorte d'équipe virtuelle ? Nous avons 1,80 de temps !!! Un poste complet et un poste à 80%.*

Ce n'est pourtant pas une « fatalité » géographique et provinciale liée à des zones réputées calmes, ainsi l'EMS de Poitiers (EMSA, équipe mobile de sécurité académique) qui

compte 10 ETP théorique en compte 9 en juin 2013, la dixième personne étant en voie de recrutement. Disparités territoriales donc : il est normal sans doute que le nombre d'élèves par académie compte dans l'attribution des ETP mais ce n'est cependant pas cette seule variable qui est prise en compte. Même dans les académies à grand effectif la variation des ETP ne correspond pas nécessairement au poids démographique : Ainsi Versailles qui pèse 9,1% de l'effectif des élèves français compte un nombre d'ETP sensiblement identique à cette proportion (45 ETP sur 500 postes) mais Créteil qui « ne » compte que 7,5% de l'effectif des élèves compte 47 ETP soit près de 12 ETP de plus que son effectif théorique (35,5 ETP). Cela est également vrai pour les « petites » académies. Ainsi la Corse bénéficie d'une dotation de 6 ETP tandis que son effectif d'élèves qui regroupe 0,4% des élèves français ne devrait lui voir attribuer que 2 ETP. Si certaines académies urbaines, comme Aix Marseille ou Lille ont une bonne adéquation du ratio EMS/ Effectifs scolarisés il n'empêche qu'en 2013 une autre académie très urbanisée, Lyon, devrait compter 24,5 ETP et n'en totalise que 15.

Ceci pose divers problèmes quant aux choix qui sont faits et à qui les fait. On peut bien sur concevoir que plusieurs critères entrent en jeu, outre l'effectif des élèves dans une académie. Le choix de « favoriser » Créteil peut être un choix lié à une donne sociale très compliquée dans une partie de l'académie, et à divers problèmes de délinquance avérés. L'urbain est sans aucun doute privilégié par rapport au rural ou au semi-urbain. Cependant on comprend mal pourquoi un tel déficit au niveau de l'académie de Lyon (près de 40% d'ETP en moins que leur effectif théorique). Mais ceci évolue positivement ensuite avec l'arrivée d'une nouvelle rectrice, très intéressée par ces questions de lutte contre la violence : *Le recteur précédent voulait que nous annoncions que nous étions 12 agents et 3 formateurs d'ici, cela permettait de dire que nous étions 15 même si cela n'était pas réel. Madame la Rectrice après renseignement pris au ministère a donc concrétisé et nous sommes réellement 15.* On ne peut alors s'empêcher de penser que plus qu'une planification globale il y a au moins parallèlement des effets d'influence au moment des « dialogues de gestion » qui se nouent entre l'administration centrale et les académies, dans des jeux d'acteurs et d'institutions ou le donnant-donnant a toute sa place. Cela peut être aussi et surtout lié à un « effet d'aubaine » où certains rectorats ont bénéficié des ETP et les ont très volontairement répartis sur d'autres priorités. Ainsi Jean-Philippe Verne, le créateur de l'EMS de Toulouse révèle que sur 25 postes accordés il n'a pu en recruter que 8. Puis, alors que son EMS était citée partout comme un modèle et qu'il a souhaité monter en puissance il n'a pas ensuite pu récupérer ces postes pourtant existant sur le papier.... Un patron d'EMS a la dent dure en parlant même « d'escroquerie » de la part de son recteur.

Quels sont maintenant les personnels recrutés et quelle est la part réelle des deux origines professionnelles (Intérieur, EN) dans les EMS ?

En ce qui concerne les **Conseillers sécurité auprès des recteurs**, au départ, suivant le bilan 2013 (DGESCO B2) 83, 33% sont des professionnels de la sécurité (police nationale, gendarmerie nationale, défense) et 16.67% sont des professionnels de l'éducation nationale.

Au niveau des **membres des EMS** et d'après le même relevé de 2013 52.4% de personnels extérieurs à l'éducation nationale, et 47.6% de personnels de l'éducation nationale

(dans cette catégorie. 90% étant en activité et 10% à la retraite). Cela signifie-t-il une vraie « hybridation » ? Il convient d'y aller voir de près et rien n'est simple. Reprenons l'exemple de la plus emblématique des EMS, celle de Créteil. Au départ la conduite de l'EMS est en binôme, avec à la fois un commissaire de police d'active et un IA IPR PVS. Ce binôme éclate et la direction devient unique. Le recrutement « hybride » est lui-même en totale évolution et va intégrer à mesure des besoins divers professionnels.

Ainsi Bernard Claux admet que *« Les premiers recrutements ont été mis en place rapidement aujourd'hui nous prenons le temps et nous avons des attentes plus précises et des moyens très différents. Aujourd'hui nous tenons à donner une image de sérieux vis à vis de nos partenaires. Nous sommes une véritable vitrine et nous devons être parfait, nous n'avons pas le droit à l'erreur »*. Sur le Module sécurité les profils sont *« armée, sécurité SIAP – pompier d'entreprise, rodés sur les établissements recevant du public-, PN ou gendarmerie (ancien ADS), Assistant d'éducation, directeur de centre de loisirs. Le responsable de ce module : 17 ans aux pompiers de paris et 5 ans au SAMU puis consultant formateur en prévention des risques, Agent de Prévention de Sécurité au sein d'un centre de promotion social et moniteur de sécurité. Quelques éléments extérieurs (sportifs de haut niveau, international en judo). Gens qui savent former les jeunes. Il y a une femme par équipe de 5 personnes. Et il n'y a pas de détaché de la police nationale ou de la gendarmerie »*.

En réalité, s'il existe bien un métissage des cultures entre la sécurité et l'éducation nationale dans les EMS ce métissage n'est pas le seul fait de fonctionnaires de l'Intérieur, et dans la plupart des cas il n'y a personne d'active. Ce sont plutôt des retraités qui mettent à disposition leurs compétences au service de l'éducation nationale.

On peut le voir positivement, et peut-être cyniquement : *« Il n'y a pas de détaché donc la question d'avancement de carrière ne se pose pas en ces termes »*. Mais cette manière de voir les choses n'est pas majoritaire dans les EMS et chez les personnels issus de l'intérieur en particulier. C'est en effet plutôt le fait d'être considéré comme un *« planqué »* dès que l'on sort de son institution d'origine par les collègues de l'intérieur qui est partout énoncé. Ainsi s'exprime le patron de l'équipe de sécurité d'Amiens, ancien commandant fonctionnel au commissariat central d'Amiens, pour expliquer qu'il n'y a aucun personnel d'active dans son EMS : *nous n'avons pas de personnel en détachement, ce qui de toute façon pose beaucoup de problème dans les structures d'origine... En effet, cela n'est pas toujours très bien perçu dans la police nationale car une personne qui est détachée est souvent considérée comme « planquée » lorsqu'elle travaille sur d'autres champs d'action que son métier. En interne, cela n'est pas bien perçu car ce n'est pas le cœur de métier. Que ce soit pour des raisons de précarité ou par peu d'attractivité indiciariaire il n'y a pas d'avantage – et plutôt des désavantages – à travailler dans une EMS quand on est compétent (d'où souvent des situations transitoires « en attendant mieux »)*. Il est encore plus hasardeux de se mettre en détachement.

Mais au-delà du frein que peut représenter pour la carrière d'un fonctionnaire de l'intérieur une entrée dans un autre ministère, il peut aussi y avoir des choix très différents faits au niveau local, et parfois des réticences fortes. Les réticences exprimées sont des

résistances qui ont été augmentées par l'effet-d 'annonce présidentiel et ministériel, qui caricaturait une vision strictement répressive du travail policier.

Roselyne Venot (CAAEE) : *il n'était pas simple d'intégrer un centre qui était déjà constitué et qui avait une façon d'exercer assez autonome dans un contexte qui n'était pas favorable du fait de l'imposition des équipes mobiles de sécurité par le gouvernement. La représentation du ministère de l'intérieur inquiétait, c'était une vision répressive et non pas préventive.* La caricature dans la présentation répressive des EMS a brouillé la présentation du dispositif, selon la même interlocutrice : *En fait les équipes mobiles de sécurité ont été pensées dans la prévention, la formation, l'accompagnement et la sécurisation quand il le faut. Mais, on avait surtout retenu la sécurité.*

Les EMS n'ont pas vraiment attiré les personnels de l'intérieur. Quelles que soient les éventuelles (et très inégales) réticences de l'Education Nationale (pour des raisons qui ne sont pas nécessairement idéologiques dans une période de raréfaction des postes, ce n'est pas la seule raison qui rendra rare le recrutement de personnels de l'Intérieur). C'est aussi pour les personnels de la Police ou de la Gendarmerie (même retraités) le manque de perspective qui est en jeu, le statut également (par exemple le statut utilisé pour le Conseiller sécurité est celui de professeur auxiliaire, une réelle baisse de salaire, un arrêt dans la carrière, l'impossibilité de promotions – il faut sans doute avoir « *la foi chevillée au corps* » comme le dit un ancien responsable d'EMS (Verne, Toulouse) lui-même gendarme et se sentir « *militant de l'école de la République* » pour accepter ces conditions).

Ce manque d'attractivité est confirmé par ce responsable d'EMS qui implique aussi le manque d'enthousiasme, dirons-nous pour euphémiser, du ministère de l'intérieur :

*J'ai eu 2 contact dernièrement mais, en termes de proposition de policier à la retraite, de réservistes, quasiment pas. Il n'y a pas de communication au niveau du ministère. Personne ne dit aux Directeurs Départementaux de Sécurité Publique que s'ils ont quelques policiers réservistes, qu'ils peuvent leurs proposer ces postes. En même temps, cela n'est pas très attractif en termes financiers. De plus, lorsque je leur précise qu'il faut qu'ils utilisent leur propre véhicule, cela devient compliqué car cela n'est pas dans la mentalité policière. Nous avons eu un Policier qui est actuellement Directeur de la Police Municipale, il est parti avec beaucoup de regrets mais le salaire n'est pas comparable ! L'administration policière, pour des raisons très compréhensibles dans une période dont il faut se rappeler que là comme ailleurs ce qui préoccupait chaque unité, chaque responsable hiérarchique dans la fonction publique était la RGPP qui voyait diminuer les effectifs de fonctionnaires n'a pas fait preuve d'un enthousiasme excessif pour se dégarnir de soi-même en effectifs ainsi à Aix-Marseille : Au début je souhaitais avoir des policiers détachés mais le directeur de l'époque qui est actuellement directeur de la sécurité publique a indiqué qu'il n'avait pas assez d'effectifs pour cela. Donc là je me suis retourné pour recruter des jeunes retraités.*

Comme nous l'avons vu à Créteil les premiers recrutements ont été un peu rapides, et il a fallu plusieurs mois, sinon plusieurs années pour stabiliser une vraie démarche sur poste profilé. Cette impression de précipitation a été souvent mentionnée dans les entretiens :

*Au début comme il fallait faire des équipes dans l'urgence. Le ministre avait annoncé au 31 mars les équipes seront constituées. Dans une période où nous ne pouvions pas recruter des personnels de l'éducation nationale parce qu'un poste en moins ne pouvait pas*



*être remplacé. Sans candidature de gens expérimentés de la police ou de la gendarmerie nous nous sommes retrouvés avec des gens hors profil. Une fois par exemple je ne suis retrouvé contacté par un monsieur, fort aimable, mais en surpoids et marche avec une canne et dans l'impossibilité de se déplacer avec son véhicule. On a eu des moments très difficiles.*

Ces « erreurs de casting » (le terme est employé dans plusieurs académies) sont parfois presque comiques, et montrent aussi quelque chose comme un inventaire à la Prévert – y compris sur des recrutements effectués,

*Certains n'arrivaient pas se projeter et sont repartis dans leurs administrations. D'autres nous ont donné un faux diplôme, certains ont pris trop de liberté, un autre a eu des problèmes avec l'alcool, une autre a trouvé que c'était un excellent moyen pour recruter des personnes en difficulté pour son cabinet. Un autre travaillait en dehors sur ses heures de service. Toutes ces personnes ont fait un an ou parfois moins et nous leur avons expliqué que dans le cadre de la restructuration du pôle nous ne pouvions pas renouveler leur contrat.*

Il peut cependant, exceptionnellement, y avoir plus grave. Ainsi de ce recrutement dans une EMS de deux anciens gendarmes révoqués ayant une inscription au casier judiciaire B (donc ineffaçable) pour revente des saisies de drogue, trafic de véhicules volés avec falsification des cartes grises et recel d'objets volés, information que nous avons recoupées de deux sources gendarmesques.... Bien sur ces erreurs de recrutement ne doivent absolument pas être exagérées et porter un halo imaginaire d'incompétence sur l'ensemble des personnels en poste, nous verrons plus loin comment au contraire nous avons rencontrés des personnes engagées et créatives, malgré des conditions difficiles. Mais cela témoigne au minimum de l'improvisation initiale après la décision du politique prise dans une certaine précipitation pour répondre à un fait-divers...

Enfin, quelle est la part Intérieur/ éducation nationale chez les professionnels des EMS ? Nous utiliserons ici une enquête qui nous a été aimablement communiquée par la mission ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre la violence à l'école (MPLV) et réalisée par le coordinateur des EMS Dominique Berteloot. En 2015 travaillent dans les EMS 4 personnels d'active tous de la PN. 111 personnes sont des retraités de la Police ou de la Gendarmerie. Autrement dit, ce qui n'est pas négligeable, sur 453 personnes effectivement en poste dans les EMS en cumulant personnel d'active et retraités 25% proviennent du ministère de l'Intérieur, majoritairement de la Gendarmerie. C'est environ la moitié de l'effectif théorique si la parité était réalisée. En même temps il est intéressant de noter que seulement 72 personnes (titulaires) et 30 retraités viennent de l'éducation nationale, soit 22% des effectifs. Les personnels des EMS sont d'abord des personnels en situation précaire : si 375 sont contractuels (83%) et qu'on retire les retraités de ces contrats ce sont 225 personnes, soit presque exactement la moitié de l'effectif total qui sont dans cet emploi temporaire.

### **EMS : les moyens**

Quelles que soient les conditions de leur recrutement et les contrats qui les régissent les membres des équipes mobiles de sécurité travaillent. Et même souvent, très souvent travaillent énormément, avec un emploi du temps qui ne peut qu'augmenter leur stress au

travail... Et cette masse de travail parfois mal régulé sur des sujets sensibles peut aussi faire reculer les éventuels postulants...

Un responsable d'équipe (Ile de France) : *Un autre aspect à prendre en considération en parallèle est la fatigue et le temps donné pour ce travail, le samedi, le soir ce n'est vraiment pas un travail avec des heures de bureau.*

Responsable EMS Ile de France : *Le nombre d'heures, le nombre de sollicitations, les heures passées dans les embouteillages parisiens multiplient la fatigue. On a pu penser que j'allais me planquer à l'éducation nationale mais, c'est loin d'être le cas. Il faut préciser que pour l'ensemble des coordinateurs d'équipe, c'est exactement la même chose. C'est bien du 24h/24.*

Cette masse de travail est aussi importante dans la plupart des EMS de Province. Ainsi (Données 2014-2015 compilées par la coordination nationale), les interventions des EMS, sur l'ensemble du territoire national, se comptent par dizaines de milliers. La seule EMS d'Aix-Marseille est intervenue à 2400 reprises en 2014-2015 ( La moitié de ces interventions se situait à l'école primaire). A Montpellier le bilan 2010-2011, document en soi passionnant par la qualité des rapports établis – et vérifiables mais évidemment confidentiels – montre que les missions de terrain (sans compter les formations dispensées donc) ont atteint le chiffre de 900 interventions entre sécurisation, accompagnement et prévention. Sur l'académie de Rouen, l'équipe – nommée ici GAPASE (Groupe Académique de Prévention et d'Appui à la sécurisation des Etablissements) a en 2012-2013 effectuée au moins une intervention sur 53% des EPLE de l'Académie soit en prévention, en sécurisation ou en accompagnement. Sur le Pas de Calais en 2010-2011 l'équipe est intervenu 401 fois (82 établissements scolaires concernés et plus longuement 16 d'entre eux dont 3 établissements CLAIR – dispositif de l'éducation prioritaire mis en place dans le « plan » Chatel de 2010) et – ce qui donne une idée de la montée en puissance du dispositif - l'EMS de ce département a effectué 804 interventions en 2011-2012 (+100%) et au cours de l'année scolaire 2012-2013, a réalisé 909 interventions dans les établissements scolaires, soit 13 % de plus que l'année précédente. Cette augmentation est aussi très clairement liée à la crédibilité accordée par la hiérarchie au travail fait par cette EMS et du coup la montée en puissance correspond à une augmentation des effectifs puisque l'EMS initialement composée de deux équipes de trois a bénéficié de huit postes supplémentaires les deux années suivantes.

A l'inverse au début de la création des EMS et pendant plusieurs années pour certaines, il a existé des situations d'une réelle absurdité et dans ces équipes, très minoritaires, – 5 EMS en 2012-2013- leurs membres se disaient parfois eux-mêmes équipes *immobiles* de sécurité. Nous avons vu le cas d'une équipe dont les membres sont essentiellement des personnels déjà en poste, particulièrement des chefs d'établissement, et ne pouvaient donc évidemment que faire quelques actions en plus quand la vie de leur établissement le permettait. Il y a eu aussi des choix directement faits par certains recteurs qui ont souhaité cantonner les EMS à la seule gestion de crise, après appel des établissements et saisine par le rectorat... ce qui ne se produisait que très rarement dans ces académies « calmes » (par exemple 9 interventions en un an suite à une situation de crise pour toute une académie). Il y a eu aussi des problèmes matériels liés au remboursement des frais de transports. Dans une très importante académie le problème a été différent : le policier qui en était le coresponsable avait

décidé que l'équipe ne pouvait intervenir en prévention, et cette équipe pourtant pleine d'allant et rongant son frein passait la journée dans l'open space à compiler les signalements dont la plupart n'entraînait pas un déclenchement d'intervention, mais des bilans chiffrés sous tableaux excel étaient toujours disponibles dans une période où la profession policière dénonçait vivement par ailleurs la « culture du chiffre ». Il fallut que le directeur d'académie intervienne et, fait exceptionnel, renvoie le responsable après confirmation extérieure des faits reprochés, qui confinaient au harcèlement.

Les EMS travaillent avec des moyens matériels très inégaux qui montrent les choix académiques Certaines équipes sont plutôt bien dotées, d'autres n'ont que des moyens très faibles, qui ne peuvent que rejaillir sur leur capacité de travail, quelle que soit les compétences des personnels. D'après le dernier recensement (MPLV) 8 EMS ont un ou plusieurs véhicules de service, 19 ont en principe accès à la flotte de véhicules de l'académie. Mais cela est très souvent aléatoire (réservation à faire longtemps à l'avance, peu de disponibilités) si bien que très souvent, c'est le véhicule personnel qui est utilisé, c'est même quasi indispensable dans les cas de gestion de crise où on ne peut par principe réserver en avance. Ainsi sur Versailles cela a même posé des problèmes de recrutement : *il y a cette difficulté de déplacement dans notre département, lorsque la personne n'a pas son propre véhicule cela devient impossible.* Avec des conditions de remboursement qui peuvent parfois sembler un chef d'œuvre d'humour kafkaïen.

Les visites des locaux des EMS montrent des situations très différentes : vastes locaux bien sûr à Créteil et Versailles (depuis un déménagement à Saint Quentin les Yvelines, dans des locaux très fonctionnels mais éloignés du Rectorat. A Paris, un open space dans les locaux du rectorat (qui a déménagé récemment) et un bureau pour le commandement. La taille des EMS bien sûr a de l'importance : c'est parfois un simple bureau qui donne l'impression d'être un peu « placardisé ». Parfois l'installation peut dépendre largement de la conception hiérarchique, et cela peut grincer, comme dans ce territoire ultramarin, au point de choquer l'enquêtrice : *Autant le bureau du Conseiller Sécurité, Proviseur Vie Scolaire, Responsable de 20 000 choses, est face mer (avec une vue magnifique !), claire, bien située, sa place de parking réservé, bureau non loin du Recteur etc. autant l'équipe se trouve derrière un collègue, dans des bureaux au fond d'une impasse avec certes un accès indépendant mais réellement à l'écart, où la peinture mériterait d'être refaite, sans tableau, sans étagère, sans possibilité de constituer un fond de documentation qui pourrait servir de référence etc. La demande de l'équipe est d'avoir un bout de tuyau d'arrosage afin d'entretenir, de pouvoir rincer le véhicule qu'ils utilisent !*

Voici le bilan le plus récent, en 2015, (communiqué par Dominique Berteloot) :

18 EMS sont basées au rectorat de l'académie, 12 en DSDEN, 7 ont des locaux au niveau académique et départemental. 7 ne sont pas représentées à ces niveaux. 9 sont basées en établissement. Enfin, 3 n'ont pas de locaux dédiés.

Enfin parmi les « moyens » est plusieurs fois évoqué la question d'une tenue spécifique et là plusieurs conceptions s'affrontent. D'un côté une conception qui nécessite le port d'un « uniforme » ou au moins d'une tenue clairement identifiable, comme dans l'EMS

de Créteil qui assume clairement cette visibilité : *Uniformes avec EMS et Académie de Créteil, ce qui permet d'identifier rapidement les équipes. Ça fait pro, cela rassure. Différents blousons avec les chefs de groupes. Blouson avec sigle qui peut être visible ou non.* Ce point de vue du patron est aussi partagé par la plus grande partie de son équipe, au point qu'une des raisons d'une grève de l'EMS en novembre 2013 suivie par 80% des membres de l'équipe (d'après la CGT et une dépêche d'agence de presse) sera l'augmentation de la « prime à l'habillement » (ils obtiendront une augmentation la prime de 180 euros, étant désormais fixée à 300 euros). A la Martinique également l'uniforme est porté (responsable EMS Ancienne militaire) : *Nous avons 2 voitures, 3 bureaux au rectorat, des uniformes renouvelés chaque année, nous avons ce qu'il nous faut. Notre uniforme en noir est parfait.*

Dans d'autres EMS c'est un simple brassard qui est arboré ou souhaité, ainsi à Marseille : *Rien au niveau des uniformes, nous avons toutefois une sorte de badge. Les brassards seraient utiles même si actuellement on nous dit que c'est trop cher, car cela permettrait que l'on reconnaisse les membres de l'équipe. C'est très bien pour pouvoir être identifié.* Mais ce n'est plus ici une question de « moyens » (même s'il peut paraître étonnant que de simples brassards soient jugés « trop chers ») mais bien de représentations de ce qu'est le rôle des EMS. Ce que font les EMS.

## Que font les EMS ?

### Sécuriser

Quelles que soient les circulaires et le vademécum des EMS<sup>94</sup> leur acte de naissance officiel a d'abord été une déclaration très sécuritaire et musclée d'un Président de la République. Plusieurs fois, des responsables nous ont dit s'être conformés à la demande, voire pour l'un avoir été « légaliste » même sans y croire vraiment. C'est que tout n'a pas été simple avec ces déclarations « musclées » qui ont rejoué la scène du « CRS SS » en agitant le chiffon plus ou moins rouge du tout répressif auquel ceux qui connaissent mal le travail policier veulent le réduire (Montjardet, 1996 ; Zagrodski, 2012). D'où une opposition du terrain dans les premiers temps de leur naissance, qui a même entraîné des grèves dans des établissements refusant de les accueillir. L'impression que le pouvoir de l'époque agitait une sorte d'épouvantail sécuritaire, populiste et répressif était profonde. Comme dit ce membre de l'EMS de Lyon (ancien policier) : *On a tendance à nous scléroser dans la création de Nicolas Sarkozy ancien président, et là on nous catalogue il faut pas que l'on porte d'uniforme.* Ces résistances iront parfois jusqu'à la grève.

Ainsi de la section SNES du lycée Le Corbusier (Seine Saint Denis) :

Grève contre les EMS au Corbusier : une victoire !

*A la suite du préavis de grève du 27 janvier 2010 au lycée Le Corbusier, nous avons obtenu par écrit qu'aucune équipe mobile de sécurité (EMS) ne s'installerait dans notre*

---

<sup>94</sup> Et en particulier <http://eduscol.education.fr/cid58969/un-vade-mecum-sur-les-equipes-mobiles-de-securite.html>

*établissement avant les vacances de février et ensuite, de la bouche de notre proviseur, qu'aucune EMS n'élirait domicile au lycée. Autant dire que cette petite mobilisation a été une victoire pour nous ! Cette victoire est la preuve que la grève paie et que ça reste le moyen le plus efficace de se faire entendre.*

*Cependant, cette EMS plane toujours au-dessus des collèges et lycées d'Aubervilliers, ville où l'IA-EVS voudrait les implanter. Nous resterons vigilants contre ces équipes et réaffirmons que nous faisons le pari de l'éducation et que nous avons besoin d'éducateurs (profs, CPE, assistants d'éducation, CO-psy, personnels TOS) et non de « blousons verts ».*

*Sud éducation nationale : Pour SUD Éducation, cette conception purement policière et sécuritaire de l'éducation ne peut pas constituer une réponse acceptable à la situation difficile que connaissent certains établissements scolaires. Les politiques de régression sociale mises en place par le gouvernement, qui visent en premier lieu à réduire les coûts de l'éducation en y imposant une vision purement « économiste », sont largement responsables de ces difficultés.*

*A l'inverse la Police nationale a pu ressentir ce dispositif comme une concurrence mal venue. En témoigne Roselyne Venot, à Versailles : Au début les policiers ont vu les EMS comme venant sur leur territoire, ils se sont inquiétés car ils voyaient ça très police, très BAC. Il a fallu aller les rassurer et leurs dire non non, le trouble à l'ordre public c'est toujours eux et que nous ne ferions rien qui est dans l'ordre de leurs prérogatives.*

Les EMS sont donc mal ressenties au départ pour des raisons idéologiques, mais aussi car certaines catégories de personnels y voient une concurrence quant à leurs missions, ou une contradiction. Dans d'autres circonstances politiques, après la victoire de François Hollande à l'élection présidentielle la mise en place des APS ne sera guère mieux perçue, malgré le soutien du SNPDEN. Le mot « sécurité » dans l'intitulé du poste a fait tiquer. Certains craignent que le ministère de l'Éducation nationale n'ait voulu introduire dans les collèges des vigiles ou des gros bras, comme en Alsace Jean-Louis Hamm, responsable régional du Snes, le principal syndicat d'enseignants :

*« Au comité technique ministériel, le Snes avait déjà voté contre l'installation de ces APS. Assez logiquement, on appelle nos représentants dans les conseils d'administration à voter contre ces embauches. On a besoin de CPE, de surveillants, d'assistants d'éducation, d'infirmières oui mais pas de vigiles déconnectés des réalités pédagogiques et dont les contrats de travail, en plus, sont très précaires. »*

On peut bien sûr voir dans tout cela en France un débat qui agite d'autres pays. Ainsi le rapport annexé sur le rôle de la police dans les écoles au Brésil montre qu'il s'agit d'un débat national et fédéral, débat qui porte aussi sur l'argent pris sur la part du secrétariat à l'éducation pour faire du sécuritaire. Débat d'une toute autre portée historique cependant quand on connaît les origines de la Policia militar, sous la dictature. Ce débat sur une identification plus « sécuritaire » du travail des EMS traverse les EMS elles-mêmes et se cristallise autour des conceptions présidant en apparence aux conceptions cristoliennes dont « l'uniforme » est une face visible.

Bernard Claux assume parfaitement la tension et la complémentarité des fonctions : *Puisque les interventions sont modulaires, selon les besoins les réponses sont apportées par les pôles éducatifs ou les pôles sécurités mais, les 2 peuvent aussi intervenir ensemble y compris si ils viennent initialement sur une intervention pour un besoin éducatif et réalisent qu'il y a un besoin sécurité ils peuvent faire appel l'un à l'autre et vice versa.* Dans le bilan effectué au moment de notre enquête, sur l'année 2012-2013 l'activité impressionne, par sa quantité, sa diversité et sa structuration théorique, pratique, institutionnelle dans une conception très hiérarchisée de la chaîne de commandement. Quantitativement d'abord si l'on reprend les chiffres livrés dans le bilan sur un an il y a eu 680 missions de sécurisation sur l'ensemble de l'académie, 89 dans 24 EPLE de Seine et Marne, 91 dans 106 EPLE de Seine Saint Denis et 300 sécurisations dans 78 EPLE du Val de Marne, les atteintes aux personnes représentant environ la moitié de ces sécurisations. Au niveau de la prévention des violences scolaires cette équipe a mis en place une logique prédictive qui établit une classification des incidents, des auteurs, des victimes et des circonstances des incidents et permet une « géographie des risques » qui va précipiter certaines actions. Les deux principales actions sont un ilotage scolaire « *qui prend la forme de passages préventifs, spontanés ou planifiés soit aux abords immédiats soit au sein de l'établissement* ».

Le choix d'une telle visibilité et d'une telle hiérarchisation n'est pas partagé par d'autres EMS. Le désaccord semble profond. Il peut tout simplement être lié à la taille de l'équipe et aux moyens accordés de manière importante à Créteil. Mais c'est aussi lié à des choix idéologiques qui peuvent aussi recouvrir des réalités de terrain très différentes.

Le patron de l'équipe d'Aix Marseille, policier désormais intégré à l'éducation nationale le dit sans ambages : *Mais nous ce n'est pas de la sécurisation militaire comme cela semble être le cas à Créteil. Ici, cela n'était absolument pas envisageable. De toute façon, moi je ne serais pas venu travailler si cela devait être comme cela.* Cependant l'équipe marseillaise rencontrée et suivie est une équipe dont le travail de gestion de crise est essentiel, c'est ainsi qu'il est résumé lors d'une réunion de l'ensemble de ses membres : *sur Marseille, une des particularités, est d'intervenir sur des événements plus que de la prévention proprement dite. Nous faisons aussi beaucoup de prévention secondaire suite à des gestions de situations de crises. Cette gestion de situations de crise est l'essentiel de notre travail. Nous sommes extrêmement sollicités par l'académie pour intervenir sur des phénomènes difficiles avec nos cellules d'écoute (sous-entendu avec les psychologues cliniciennes, qui sont deux dans cette équipe). Pour ces missions il peut y avoir une « chasuble » ou des brassards, mais pas d'uniforme, qui attirerait quelques difficultés supplémentaires, ce qui a été dit par le Conseiller sécurité, policier d'active à l'époque.*

Même son de cloche pour l'équipe de Limoges (ancien gendarme) : *Il ne faut pas d'uniforme, nous ne sommes pas des Rambo, la provocation de la tenue n'est pas bonne. Nous connaissons nos partenaires un brassard au maximum.*

Pour ce membre de l'EMS de Lyon pas question non plus d'avoir un uniforme : *Au niveau des élèves il y aurait plus de provocations si nous avions un uniforme. Pour les adultes cela ne*

*passerait pas beaucoup mieux, rien que notre nom est compliqué. Quand je me présente j'oublie le mot sécurité. Autrement on nous prend pour des vigiles.*

Enfin le Recteur de Corse est très ferme : une telle politique n'aurait aucune chance de fonctionner dans l'Île de Beauté : *Ici heureusement nous n'avons pas de caméras de surveillance... ici il faut faire attention à tout ce qui est surveillance, c'est vécu par la population corse comme une agression. Nous ne sommes pas sur les mêmes logiques que le continent. Nous n'avons vraiment ce problème. En termes de prévention les EMS sont efficaces. En termes de médiateurs ils peuvent éviter de banales rixes, car ils les connaissent tous (les jeunes). Et quand il y a des manifestations ils sont très utiles pour désamorcer les conflits. Mais lors de la création des EMS chaque Recteur a eu une interprétation du texte différentes. Oui, je n'ai pas choisi un ancien Policier ou Gendarme comme conseiller car là j'aurais mis le feu ! »*

Plus que des choix idéologiques ne doit-on pas voir aussi une des leçons de l'analyse contextuelle de la violence à l'école telle qu'elle a été développée depuis longtemps par plusieurs équipes et dont une synthèse récente (Benbenishty et Astor, 2016) vient de montrer que le contexte politique global autorise ou interdit certaines pratiques et certains acteurs. Ainsi ces auteurs montrent bien comment aux USA l'image dégradée de la police suite à certains événements impliquant la mort de jeunes afro-américains tués par la police rend indésirable, voire impossible dans certains lieux une intervention basée sur une collaboration avec les forces de l'ordre. Ils n'hésitent pas à montrer l'importance dans cette donnée contextuelle nouvelle du mouvement *Black lives matter*. Bref un modèle efficace un moment peut aussi devenir contreproductif à d'autres moments et en d'autres lieux.

Il semble quoi qu'il en soit que ce qui compte vraiment reste la proximité avec le terrain et une vraie connaissance des établissements. Il reste que cela dépend des moyens, de la taille du territoire et des volontés de la hiérarchie comme des chefs d'EPLÉ. D'où l'intérêt, d'ailleurs amplement souligné par le Recteur de l'organisation elle aussi remarquable de l'EMS de la Guadeloupe où chaque membre de l'équipe est rattaché à un EPLÉ et passe régulièrement dans des établissements sous sa responsabilité (entre 5 et 8), connaissant bien et les personnels et les élèves. Les activités de sécurisation sur ce territoire lui aussi complexe peuvent être parfois difficile mais en suivant l'équipe sur ces activités – bien sûr pas suffisamment longtemps pour une véritable immersion ethnographique, l'enquêtrice est frappée par le calme, la répartition claire des tâches, le retour sur expérience de cette équipe plutôt jeune.

A Créteil encore, même s'il y a un refus d'une départementalisation des EMS la proximité est quand même visée : *Sur la partie prévention au quotidien les équipes sont sectorisées et travaillent plus particulièrement sur des établissements qu'ils suivent au quotidien, même si nous avons des articulations tactiques afin qu'ils puissent être projetés n'importe où dans l'académie.*

A Aix Marseille la mission de proximité et de connaissance reste importante, il ne s'agit pas de simplement passer et repartir après intervention mais bien de se montrer et de dialoguer pour dissuader : *La sécurisation, c'est la tenue des portails. Cette mission nécessite une grande réactivité des équipes pour répondre en temps réel aux demandes. Elle permet de*

*désamorcer les tensions et constitue ainsi un levier efficace et essentiel dans la gestion des conflits. La réalisation ou la réactualisation du diagnostic de sécurité et du suivi de leurs préconisations s'inscrit par ailleurs dans le cadre de la politique de sanctuarisation des établissements et plus généralement de lutte contre les violences scolaires. Ces **diagnostics de sécurité** occupent une partie des activités des EMS, mais ce n'est manifestement pas le fond de leur métier.*

La question de l'accès et/ou de la production et des traitements des **signalements** d'incidents pour ou/et par les EMS est aussi une question vive : les académies hésitent entre la non-communication (à cette époque outre la Réunion c'était le cas à Bordeaux par exemple ou à Besançon), ou une simple communication (majorité des académies) dans d'autres les EMS peuvent être directement coproductrices des synthèses journalières (montrant aussi comment se déploient sur tel ou tel cas les EMS à Créteil, Versailles, Montpellier, Aix Marseille...) voire étant le bureau où se compilent ces signalements sans pour autant être très souvent sur leur réel traitement de terrain. La différence entre le premier et le second degré est nette : ainsi les chefs et cheffes d'établissements peuvent signaler directement en général tandis que les directrices et directeurs d'école (qui n'ont pas de statut hiérarchique) doivent nécessairement passer par leur IEN, ce qui retarde d'autant le processus

De manière concrète l'équipe du CAAEE à Versailles montre comment son équipe peut être impliquée dans une intervention : *Après, la gestion de crise, elle nous arrive par des tas de canaux différents. Le plus classique c'est les remontées de faits de violence dont on est destinataires tous les jours, dont on en fait des synthèses que nous traitons tous les jours. Cela donne lieu presque systématiquement soit à un appel le jour même mais plutôt le lendemain car cela nous arrive en fin de journée, pour voir s'il y a besoin d'un coup de main, pour voir où ils en sont, pour voir les suites ; pour questionner un peu parfois car on est surpris de la teneur des remontées. Mais, parfois, la teneur des remontés est faite par quelqu'un qui a tellement synthétisé que l'on n'arrive pas à voir ce qui a été fait.*

*Il y a parfois un petit décalage entre la réalité et puis ce que l'on peut lire ou comprendre. La compréhension n'est pas la même selon qui on est.*

*L'autre mode c'est des IEN qui nous appellent en direct. Le 3ème mode, c'est le cabinet du Recteur, le cabinet du DASEN. Les choses catastrophiques immédiates (un prof suicidé, un enfant renversé...) des choses où ils savent que l'on apporte quelque chose de spécifique. Il est indéniable en tous cas que les EMS ont une valeur ajoutée dans les processus de gestion de crise lourde et de mise en place de cellules d'écoute.*

En ce qui concerne l'utilisation des signalements des progrès très récents ont été réalisés, et là l'impulsion nationale est majeure puisque, même si cela a été difficile à mettre en place, il existe depuis la rentrée 2016 un logiciel commun à toutes les académies. Ce logiciel a tenu compte des tentatives faites dans des académies avancées où les EMS ont pu jouer un rôle dans cette informatisation pour plus d'efficacité des signalements réguliers (on peut penser à Lille ou à Poitiers par exemple). Ce logiciel est *conçu à la fois comme un outil de pilotage pour les directeurs et personnels de direction qui gardent des traces des remontées pendant 5 ans. Il peut servir en académie à l'analyse de signaux faibles et les données sont conservées 1*



*an puis au national 30 jours. Elles deviennent ensuite totalement anonyme. Tout cela est déclaré CNIL. Les syndicats sont satisfaits. Ça marche dans le premier et second degrés (communication avec cabinet de la Ministre). Il est bien sûr beaucoup trop tôt pour en examiner l'efficacité et les transformations que cela implique mais c'est un progrès incontestable qui permet au moins dans son principe une articulation entre les nécessités de la connaissance et de la communication ministérielle et l'utilisation de ces remontées sur le terrain. Ceci répond bien aussi dans sa structuration des remontées aux remarques de la base. Il était vraiment important de pouvoir à la fois répondre aux besoins politiques globaux et aux nécessités d'une politique locale de prévention au plus près du quotidien.*

*Ces missions de sécurisation en lien avec la gestion de crise peuvent aussi aller vers l'accompagnement des victimes ou des personnes à risque d'être victime deux exemples : l'accompagnement vers le domicile d'un élève menacé ou la prise en charge d'un personnel agressé, dans une complémentarité avec d'autres services avec accompagnement vers la plainte. Michael Masson, EMS Nord-Pas de Calais et MPLV : Si les contours de ces actions d'accompagnement ne sont pas toujours clairement délimités, nous qualifierons par ce terme toutes les interventions qui sont mises en œuvre suite à certains signaux faibles ou difficultés dûment recensées, soit à la demande de l'autorité académique ou plus directement de l'établissement lui-même. Il s'agit donc d'un accompagnement a posteriori mais dans une temporalité plus ou moins longue qui n'est pas celle de l'urgence, contrairement aux missions de sécurisation. Suivis de signalement, accompagnement des victimes, assistance psychologique, interventions aux côtés des corps d'inspection et actions de conseils sont les activités les plus courantes.*

Les missions initiales des équipes mobiles de sécurité sont définies par la circulaire n° 2010-25 du 15-2-2010 MEN - DGESCO B3-1 qui précise :

*La constitution des EMS est une priorité. Leur mise en place opérationnelle est actuellement engagée dans les académies et devra être achevée en tout état de cause d'ici la fin du mois de mars.*

*Ces équipes mixtes, composées de personnels aux compétences diverses dans les domaines de l'éducation et de la sécurité, placées sous l'autorité des recteurs, concourent à un double objectif : d'une part, garantir la sécurité des établissements scolaires et assurer la protection des élèves et des personnels contre toute agression, d'autre part, préserver la continuité de l'action éducative pendant les périodes de tension.*

*Elles assurent les missions suivantes : sécurisation des établissements et de leurs abords immédiats en situation de crise, actions de prévention auprès des établissements et accompagnement des personnels ou des élèves victimes de violence.*

Mais ces missions vont très vite évoluer, à la fois par effet de terrain dans des académies allant déjà largement au-delà de cette circulaire injonctive (Créteil et Versailles bien entendu), suite également aux Assises nationales contre le harcèlement. C'est en fait l'irruption affirmée de la prévention, dans un triple mouvement de fidélité aux principes initiaux des

équipes préfiguratrices de Lille, de Lyon et surtout de Versailles puis de Créteil, de formation par la recherche et d'évolution du paradigme ancien de l'extériorité de la violence.

### Evolution des missions au niveau national harcèlement, climat scolaire, enquêtes de victimation

Cette évolution n'est pourtant pas d'abord rattachée aux *Assises nationales contre le harcèlement* à l'école. Cette évolution est en effet d'abord la participation des EMS à la première collecte de l'enquête de victimation et climat scolaire en collèges coordonnée par la DEPP. Il a été précisé plus haut que la DEPP s'était saisie de l'outil « Enquête de victimation et climat scolaire » après qu'une des conclusions du rapport annuel de l'Observatoire National de la Délinquance recommande le déploiement d'une telle enquête. La DEPP cependant n'est pas d'un enthousiasme débordant lors des premiers contacts, et cela se comprend. Une première raison d'évidence : la DEPP a son propre cahier des charges, ses propres recherches, ses propres productions. Elle dépend de l'éducation nationale et n'aime pas se faire dicter son programme de l'extérieur. Surtout il n'y a aucun moyen alloué, aucun personnel supplémentaire, et à la DEPP comme ailleurs les postes se raréfient avec la RGPP.... Aussi, quand les protocoles sont prêts se pose la question de la passation des questionnaires auprès de l'échantillon national de 18 000 collégiens dans près de 250 collèges. Qui déployer dans les établissements ? L'idée est proposée d'utiliser les personnels des EMS (Montoya et Masson, 2016). Cela peut paraître étrange de demander à des personnels de « sécurité » d'aller interroger les élèves sur leur victimation et elle sera parfois moquée. Mais une formation commune DEPP/Observatoire International est mise en place tant sur le plan du fond que de la forme, du contact avec les élèves que de l'exploitation possible.

Ces enquêtes si elles vont donner des indications nationales ne donneront pas de résultats locaux. Ce qui fait dire à Bernard Claux que du coup « *elle ne les intéresse guère* » à Créteil où des procédures d'analyse prévisionnelle sont déjà en place. Cette passation d'enquête nationale est donc parfois vécue comme un pensum. Cependant ces enquêtes n'ont pas été créées au départ pour des besoins nationaux mais bien pour des besoins locaux (Debarbieux et Darnal, 1995 ; Debarbieux, 1996, 2016 ; Montoya et Masson, 2016) afin d'aider les écoles et les établissements à poser un diagnostic sur leur climat scolaire et la violence éventuelle subie par leurs élèves et leurs personnels. C'est cet aspect qui va intéresser, voire passionner certaines EMS. La première EMS à tenter cette démarche diagnostique, (dès 2010) est celle de Toulouse, sous la direction de Jean-Philippe Verne, maintenant lieutenant-colonel et responsable de formation à la Gendarmerie nationale. « L'esprit de corps » et la « camaraderie » avec Verne vont jouer à fond pour d'autres expérimentations, par exemple à Montpellier ou à Nice où des responsables issus de la Police et de l'Armée vont également tenter très vite cette expérimentation, qui ralentira un peu avec le départ (non volontaire) de Verne de l'EMS de Toulouse. Mais on peut donc affirmer que ces enquêtes, qui mettront *le climat scolaire au cœur du métier des EMS* (Michael Masson, Lille) ont été expérimentées avant la bascule des Assises nationales contre le harcèlement et le virage préventif et éducatif qu'elles ont représenté.

Cette utilisation des enquêtes reprendra de plus belle avec la montée en puissance en 2012 d'une EMS qui deviendra un modèle dans l'utilisation de ces enquêtes locales : l'EMS du Nord-Pas-de-Calais, au point qu'un de ses membres déjà cité, Michael Masson

(enseignant) a été recruté en septembre 2016 par la mission ministérielle pour faire progresser la formation sur ces enquêtes locales. Le bilan est impressionnant (établi par Benoît Marescaux, EMS du Nord) : de 2011 à 2015 les EMS du Nord et de Pas de Calais ont interrogé 89402 élèves du primaire au lycée entre autres dans 296 EPLE dont 96 sont dans un dispositif de l'éducation prioritaire, ce qui montre à la fois l'importance accordée à ces enquêtes sur le terrain (elles doivent évidemment être demandées par les établissements) et le fait qu'elles ne se cantonnent pas à l'éducation prioritaire – la thématique du harcèlement étant plus globale. Cette appropriation locale de l'enquête de victimation sera possible à la fois par des formations nationales, mises en place en particulier à l'ESEN par la délégation ministérielle, mais aussi et peut-être autant par des formations sur place où l'équipe du Nord va par exemple former le GAPASE à Rouen, qui percolera lui-même vers d'autres académies proches. L'entraide, le bricolage, les relations individuelles jouent au moins autant que les volontés institutionnelles dans ce développement de nouveaux outils et de nouvelles manières de penser et d'agir.

Il est d'ailleurs intéressant de voir comment au-delà d'un vademécum bien fait par les bureaux de la DGESCO, la créativité de toutes les EMS ou presque va s'exercer soit dans l'appropriation soit dans la création d'outils ou de protocoles spécifiques. Ce sera particulièrement net avec les outils et modules portant sur la prévention du harcèlement à l'école. Mais aussi sur ce qui devient une de leurs missions essentielles, la formation. Un exemple de cette création d'une politique « nationale » qui est en fait véritablement co-créée « à la base » peut être celui de la création d'un *magister*, e-formation spécifiquement dédiée au harcèlement. L'histoire est la suivante : Les recensements des outils consacrés à la lutte contre le harcèlement à l'école effectués par Daniel Simon (EMS Montpellier, Proviseur retraité) donnent lieu entre 2012 et début 2015 à une vingtaine de newsletter qui recense systématiquement les outils, interventions, interviews, recherches etc. liées à ce thème et disponibles en ligne. De ces recensements, de la compilation de ces entretiens va naître un magister, cours en ligne avec accompagnement des inscrits. Les services du rectorat peaufinent la maquette, poussés en cela par une Rectrice qui est en très grande relation de confiance avec cette EMS et son Conseiller sécurité. Résultat : alors même que les déclarations ministérielles et les services centraux tentent de créer ce type d'outils, Centrale où il est toujours compliqué d'obtenir un créneau technique et surtout un *nihil obstat*, les acteurs et responsables locaux créent et mettent ligne ce magister dont les résultats sont immédiats : *679 collègues sont inscrits et accèdent aux ressources dont : 603 de l'académie de Montpellier, 76 des autres académies, l'information leur ayant été transmise il y a quinze jours.*

Les Assises nationales contre le harcèlement sont en tout cas au moment de notre enquête perçue comme un vrai basculement des missions vers la prévention, même si c'était déjà essentiel, voire premier dans les groupes configurateurs comme le CAAEE, fort inspiré des pratiques de l'analyse institutionnelle développées de manière continue depuis les années 70 par Jacques Pain et son équipe (par exemple Pain, 1993) mais également des équipes encore actives à Paris 8 du courant proche de l'analyse institutionnelle de René Lourau (Monceau, 2003, 2012 ). Cette importance des « nouvelles missions » à cette date (et nous

sommes encore sous le ministère Chatel) se lit par exemple dans le projet de l'EMS de Montpellier :

***Les activités nouvelles :***

*Suite aux assises nationales sur le harcèlement à l'école les 2 et 3 mai 2011, déclinaison sur l'académie du plan de prévention et de lutte contre le harcèlement à l'école. Deux personnes ressources affectées en supplément à l'EMAS (17 fonctionnaires contre 15 en 2010-2011) seront particulièrement dédiées à cette entreprise, et travailleront en liaison étroite avec les IA-IPR Etablissements et Vie Scolaire.*

*D'ores et déjà, en début d'année scolaire des réunions de travail sur le sujet sont organisées avec les IA-DSDEN.*

*Parallèlement à cette initiative, commencent à être déclinées ponctuellement des enquêtes locales de victimation pour les établissements volontaires.*

Dans les « petites EMS », là où la « gestion de crise » est rare cette mission de prévention du harcèlement donne du sens et des missions qui permettent une appropriation des injonctions politiques nationales. Ces missions vont en effet être affirmées dans ce qui devient la redéfinition officielle de ce que sont les EMS, le Vademecum publié le 9 janvier 2012. On voit donc que l'EMS de Montpellier précède de beaucoup cette publication, à laquelle elle apportera tout son savoir-faire d'ailleurs dans les groupes mis en place. En tout cas le vademecum tient totalement compte de cette nouvelle vision. Ceci s'appuie clairement sur la recherche, bien référencée dans le vademecum et sur une série de documents divers mis en ligne sur le site *eduscol* documents légaux, scientifiques, associatifs ainsi que sur un site qui va se mettre en place également en janvier 2012 avec entre autres trois vidéos qui seront énormément utilisées dans les actions de prévention, site qui sera totalement remanié par la délégation ministérielle les années suivantes<sup>95</sup>.

Mais ce n'est pas aussi simple et si sans nul doute existe une restructuration de la mission des EMS cette restructuration nécessite aussi une vraie adaptation du terrain, par des équipes qui pour autant ne sont pas toujours consolidée loin de là. Cette adaptation ne peut sans doute qu'être locale, mais l'adaptation locale n'est pas vraiment le produit d'une planification de l'aide à cette adaptation. Ainsi en est-il lors de notre enquête de l'EMS de la Réunion. En suivant l'équipe pendant une bonne semaine, Catherine Mancel, qui connaît particulièrement bien ce terrain, note dans son journal : *Après avoir assisté à différentes présentations dans des classes, il est indéniable que les films qu'ils ont tournés reprennent différents problèmes en s'adaptant au contexte local. La notion de créole est extrêmement importante sur l'île. Motivés par le thème du harcèlement, cette équipe décide de créer des outils en créole et c'est avec leurs téléphones portables personnels qu'ils créent ces vidéos utilisées auprès des élèves.*

Ce bricolage, et ce n'est pas ici on le comprendra un terme péjoratif pour les personnels qui ont au quotidien créé dans des conditions assez adverses de tels outils, n'est pas le cas général. Ainsi à Rouen le GAPASE a fait de la prévention du harcèlement, directement auprès des élèves une de ses missions principales avec le développement d'actions nombreuses et très structurées qui ont touché plus de 47000 élèves en deux ans sur

---

<sup>95</sup> <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/?gclid=CKqy9Z39tNACFUcQ0wodc3wI7g>

des thèmes liés à la violence à l'école mais aussi et surtout sur les questions des risques liés aux nouvelles technologies et au cyberharcèlement. Cette thématique du cyberharcèlement a été aussi l'objet de modules en direction des élèves par le CAAEE à Versailles, tout autant que par l'EMS de Créteil ou de Montpellier, à Nice (en lien avec l'Observatoire international et l'ESPE), ou encore à Amiens.

Au-delà de la prévention du harcèlement (auquel notre interlocuteur préfère le terme de microviolences répétées) l'équipe de Créteil conduits des ateliers thématiques directement en classe : et le bilan est impressionnant par sa montée en charge : le nombre d'élèves touchés par l'atelier sur le « cyber » est de 288 en 2010/2011, 2015 en 2011/2012 et 3712 en 2012/2013. Mais il existe aussi des ateliers littéraires, des ateliers en heure de vie de classe sur la relation garçons/filles, des ateliers d'écriture. A Montpellier le bilan est tout aussi intéressant : une animation qui démarre souvent par la projection du film Kenny<sup>96</sup>, réalisé par Gabriel Gonnet, a touché sur la seule année 2012/2013 au moins 70 EPLE et écoles et 336 classes environ plus un grand nombre de délégués élèves et les élus au conseil à la vie lycéenne ainsi que parfois des parents et bien sur des personnels. Sur Aix Marseille la prévention passe aussi par des « ateliers philo ».

#### *Les EMS dans la formation des personnels*

La fameuse hybridation intérieur/éducation nationale a parfois été réalisée non seulement dans l'action (sécurisation, diagnostic de sécurité) mais aussi dans la formation. Ainsi la partie policière ou gendarmesque des EMS a pu augmenter les compétences des personnels sur la gestion de crise. Nous évoquerons plus haut comment va se créer avec l'aide de la Gendarmerie une formation nationale lourde sur la gestion de crise au Centre d'entraînement de Saint-Astier, mais d'autres tentatives ont eu lieu parfois systématiques. Ainsi Philippe Gouty, ancien gendarme, particulièrement actif dans une académie où l'EMS est en personnel restreint cependant, créera en lien avec l'école de la Gendarmerie à Rochefort une formation pour tous les responsables d'EPLE de l'académie de Poitiers, profitant donc de cette ressource proche. Ces formations ont été mise aussi en œuvre sur le plan académique à Versailles grâce à la présence de Roselyne Venot, ou encore à Créteil. Il est évident que ces formations s'accélérent depuis la crise terroriste, mais elles ne l'avaient pas attendue.

Ce n'est cependant pas que sur la gestion de crise que des formations pilotées ou co-pilotées par les EMS ont eu lieu. Un exemple, parlant : plusieurs entretiens ont montré que les personnels de l'intérieur devaient expliquer et calmer des crises répressives à l'intérieur de certains établissements où des personnels déstabilisés voulaient à tout prix l'expulsion de fautifs présumés ceci pouvant aboutir (exemple donné par Jean Philippe Verne à Toulouse) à des formations ou interventions vers les personnels enseignants sur l'autorité légitime, ce qui n'est pas sans saveur. D'autre part parce que la multiplicité des statuts des personnels peut parfois être l'occasion d'une très grand multiplicité des compétences : psychologues cliniciens, spécialistes de la prise en charge des victimes, personnels spécifiques et formateurs de l'éducation nationale élargissent l'offre et la construction de formations académiques –

---

<sup>96</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LXwbK9b21kY>

mais aussi par une implication plus forte depuis l'apparition de la délégation avec l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale et de l'Enseignement supérieur à Poitiers.

A Rouen, le Plan Académique de Formation a intégré sous l'impulsion de Tony Derebergue, Conseiller du Recteur et responsable de l'EMS des journées de formation sur le harcèlement qui impliquent à la fois des apports théoriques sur le repérage du harcèlement, les liens avec le climat scolaire et des propositions précises en lien avec le secteur associatif, sur la médiation par les pairs. Dans un premier temps le modèle est descendant : formation des cadres, dont il est espéré une redescente vers la pratique quotidienne dans les classes et les établissements ou école. Cependant cette faille est progressivement comblée par des formations en établissement ou en école. L'EMS de Montpellier intervient souvent directement auprès des élèves et de leurs professeurs, voire des parents.

L'EMS de Créteil a souhaité mettre en place des ateliers spécifiques, autant en formation qu'en accompagnement. *Pour les adultes nous avons mis en place des Groupes de Mutualisation des Pratiques Professionnelles (même truc que les AAP Atelier d'Analyse des Pratiques) [...] Il y a aussi des conseils téléphoniques au niveau de l'équipe de direction.*

Ces ateliers d'analyse sont aussi pratiqués à Aix Marseille : *Avec les AED nous travaillons sur la posture professionnelle [...] Nous travaillons sur des études de cas, et selon si nous intervenons sur les bassins ou en établissement, sur la base de ces études de cas, nous échangeons et voyons comment réagir tous ensemble. C'est une sorte d'analyse de pratiques.*

Ces ateliers d'analyse de pratiques sont aussi développés dans le Vaucluse : Un exemple observé très classique est le cas des surveillants *qui font trop copain-copain avec les gamins et du coup ils se demandent pourquoi cela ne se passe pas bien en permanence et nous travaillons alors sur le respect distance etc.*

Les journées de formation auprès des personnels organisées par les EMS d'après l'enquête la plus récente faite par la mission ministérielle (chiffres 2014-2015) est de 934,5 sur 25 EMS soit une moyenne de 37, 5 jours de formation/année. Cela varie de 0 jours (académie de Rennes) à 165 journées dans l'Académie de Nice, dirigée par Jean Marie Bernard et particulièrement active sur ce plan avec une forte liaison avec l'ESPE (entre autres licence professionnelle APS) et avec l'Observatoire International et la Professeure Blaya en participant à des formations sur le décrochage scolaire et sur le cyberharcèlement ou encore à partir du projet ADHERE à une remédiation sur les questions du harcèlement dans des établissements pilotes volontaires sur Nice, Toulon et la Seyne sur mer. L'académie de Versailles est également fort active avec 147 journées ainsi que celle de Lyon avec 129 journées, ainsi que Rouen avec 103 journées. En outremer la Guyane se distingue avec 74 journées de formation – nous avons participé à plusieurs interventions avec cette équipe plutôt stable comparée à la précarité de l'emploi dans ce département.

Par ces missions de formation auprès des élèves comme auprès des personnels le rôle des EMS dans la prévention a profondément changé. En bref les EMS, de plus en plus, s'engagent également dans la prévention universelle.

## Avec quelle formation ?

Lors de leur mise en place les membres des EMS devaient recevoir une formation ainsi déclinée dans le « cahier des charges » : *Quelle que soit leur origine professionnelle, les membres de l'équipe reçoivent une formation adaptée aux spécificités des interventions en milieu scolaire.* On conviendra que c'est assez succinct, et il pourrait n'être guère étonnant qu'à leur mise en place certains personnels aient pu se poser quelques questions. Il n'y a pas de précisions supplémentaires dans le vademécum.

Il existe cependant et très clairement plusieurs étapes historiques dans cette formation, dont l'apparition de la coordination nationale au sein de la délégation ministérielle et la collaboration conséquente avec L'ESENER et le Centre de Saint Astier verront un saut qualitatif.

Bien sûr il y a des compétences très différentes et cela est considéré très positivement. Un mixage des métiers, des statuts, des savoirs est un plus dans les formations. Roselyne Venot, à Versailles, qui a l'habitude des formations qu'elle organise au centre de formation de la Police à Gif Sur Yvette se rend très vite compte de la richesse de ce mélange. Ces formations sont au départ à destination des chefs d'établissements. Seulement pensée au départ pour l'EN, elle mêle désormais des policiers, avec une augmentation considérable de leur nombre *Du coup, il est vrai que les premières années il y a eu d'un coup beaucoup plus de monde (de 10 policiers nous avons eu une fois 40). On ne convoque que ceux qui sont correspondant scolaires des chefs d'établissements qui sont présents à la formation. Ce qui fait que le réseau peut être plus facilement réactivé par la suite.*

Les formations des membres des EMS ne semblent pas à avoir eu un plan de charge aussi poussé que sera celui des APS que nous évoquerons par la suite.

Inciter à une formation dans les textes et circulaires est certes intéressant. Mais c'est un vœu pieux pour une raison très simple qui est résumée par le responsable de l'EMS de Bordeaux dans un entretien : *La première équipe qui a été recrutée, j'ai demandé s'il y avait un budget pour qu'ils aient une formation. J'ai renouvelé cette demande en 2010 et en 2011 car à chaque fois on me répondait qu'il n'y avait pas de budget pour des agents contractuels.*

Cependant la formation des EMS va être reconnue comme importante et sera mise en place au niveau national à partir du développement de la délégation ministérielle. Une certaine préfiguration en avait été faite lors d'un stage de 4 jours en octobre 2010 avec l'association de certains membres des EMS aux stages de Formateurs de formateurs sur la « tenue de classe » organisés après les Etats Généraux par le bureau formation de la Dgesco au PNF avec une partie des membres du Conseil scientifique des Etats généraux<sup>97</sup> et où quelques membres des EMS (Versailles, La Réunion, Nantes par exemple) ont été intégrés, stage qui sera suivi par deux autres sessions qui associeront aussi les référents harcèlement. Mais il faut effectivement attendre la mise en place de la délégation et de la coordination nationale pour que des stages nationaux spécifiques soient organisés pour les EMS et que celles-ci soient systématiquement associées aux stages sur le harcèlement et le climat scolaire. Les formations spécifiques sont organisées en lien avec l'ESENER et la Gendarmerie nationale. Elles sont désormais régulières, entre 2 et 3 stages par année. Par exemple le stage

---

<sup>97</sup> <http://eduscol.education.fr/cid53460/formation-de-formateurs-sur-la-gestion-de-classe.html>

des 13 et 14 mars 2014 à Poitiers a porté sur des questions multiples de la sécurisation à la psychologie de l'adolescence, avec des questions de droit et de règlement. Les participants viennent de 25 EMS différentes. Si la majorité des stagiaires sont des responsables d'EMS 8 sont de simples agents ou membres. L'évaluation faite par l'ESENER montrera un taux de satisfaction (très satisfaits ou satisfaits de 100%). Les EMS ont aussi accès à un stage conçu pour elles au Centre national d'entraînement des forces de gendarmerie à Saint Astier les 7,8 et 9 avril 2015. La conception et la mise en œuvre de ce stage ont été conjointement travaillées par la Gendarmerie nationale, la Mission Ministérielle de Prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire et l'ESENER. Les formateurs étaient des membres des EMS, des Gendarmes, des membres de la délégation ministérielle, une psychologue spécialisée.

De même l'apparition de la délégation ministérielle et une volonté politique montante va en partie stabiliser ces personnels mais cela n'a pas toujours été le cas, et n'a pas non plus été le cas de tous les personnels et, nous les évoquerons, en particulier des Assistants de prévention et de sécurité.

## B : Des personnels oubliés ? Précarité et angoisse

Quand Catherine Mancel a fait en 2012 et 2013/2014 le tour de France des EMS, en métropole comme dans les outre-mers et que nous faisons une réunion de bilan et de régulation, il était toujours surprenant d'entendre la même antienne, à presque chaque visite : celle de l'angoisse des personnels, celle de leur précarité, celle de leur sentiment d'être des soutiers oubliés et pourtant engagés dans la cause de la paix scolaire. De la même manière et plus récemment la rencontre avec les Assistants de Prévention et de sécurité mis en place à la rentrée 2012 a été l'occasion d'entendre des personnes en souffrance quant à leur précarité. Le travail réalisé par entretien auprès de 32 APS (Chauvet-Ferec, 2015) et les témoignages recueillis lors de débats organisés avec les APS et étudiants de la Licence Professionnelle Education et Prévention mise en place à leur attention à Nice et Créteil nous aideront à mieux comprendre ces difficultés et ce sera un analyseur essentiel. En effet il serait dans un premier temps facile de rabattre – et de psychologiser parfois- ces difficultés personnelles à l'ambition d'atteindre enfin le Saint Graal du fonctionariat à vie. Mais présumons-le ce sentiment de maltraitance institutionnelle est à mettre en lien avec l'importance réelle accordée idéologiquement et pratiquement à la mission du maintien de l'ordre et de la pacification préventive en milieu scolaire. De l'importance réelle accordée finalement aux personnels qui font « le sale boulot ».

## Précarité, salaires et démissions

Nous l'avons vu le recrutement dans les EMS se heurte à la question du salaire et du manque de possibilité d'évolution en termes de carrière, même si beaucoup ont intégré le fait que leur mission durerait au maximum six années. Mais ils aimeraient bien être assurés au moins de ces six années. Les contrats sont en effet reconduits (ou non) année après année, jusqu'au couperet final. Même pour les personnels qui seraient tentés par ces missions au sein du ministère de l'intérieur les conditions qui sont proposées (salaire calqué sur un statut de



professeur auxiliaire sans passage d'échelon possible) suffit à décourager les personnels d'active. Au niveau des personnels de l'éducation nationale il y a aussi une large part de militantisme à accepter ce type de poste, qui risque également de bloquer les perspectives de carrière.

Le problème majeur reste celui des agents en CDD. C'est un problème pour les personnels, c'est un problème pour certaines équipes qui voient partir des agents très efficaces en fin de contrats et perdent ainsi des savoirs professionnels construits par l'expérience. Il est bien évident que les académies les plus peuplées sont mieux protégées. Ainsi Créteil propose des contrats de 3 ans pour tous les personnels sur contrats de professeurs certifiés, de CPE, de psychologue. Et cette opportunité est offerte, au cas par cas, selon la qualité des agents. Ils sont d'abord recrutés sur une année, à l'issue de laquelle leur sont proposés des contrats de deux ans, puis un contrat de trois ans (total 6 ans) si le personnel concerné est reconnu dans la qualité de ses fonctions. A Créteil toujours, les agents sont classés selon trois groupes d'indices (Un indice contrat agent de paix scolaire, un indice chef de groupe, un indice d'adjoint du responsable EMS). Les rétributions des personnels sont tout à fait concurrentielles par rapport à celles qu'ils pourraient obtenir dans le privé (secteur de la sécurité). Rappelons ces salaires : *Les agents de paix scolaires sont mieux payés que les assistants d'éducation, environs 1450€ net plus la petite prime, plus les 160€ de voiture et les vacances scolaires, les chefs de groupes un peu plus et les responsables encore un peu plus. Je ne peux pas payer des heures sup simplement quelques primes de temps en temps. C'est un 35h annualisé. Sur le total hebdomadaire il y a 41h20.* Dans plusieurs académies d'importance comme Montpellier et Lille le problème se pose encore en des termes différents : l'emploi massif de retraités de l'EN comme du ministère de l'Intérieur a permis des équipes stables durant plusieurs années mais la limite d'âge atteinte ces personnels doivent partir, souvent avec déchirement, nous en avons plusieurs témoignages et malgré une écoute certaine de certains recteurs qui n'en peuvent mais. Ce départ de ce que Dominique Berteloot appelle les « *agents historiques* » fragilise les équipes. Une solution a été mise en place à Grenoble, sur un poste précis : le responsable de l'EMS recrute et forme son successeur, assurant ainsi une continuité.

On comprend donc bien la fragilisation du travail et des missions. Mais derrière cette fragilisation de l'organisation il y a d'abord la fragilisation de personnes. Ainsi le responsable de cette EMS commence par mettre en avant le travail impressionnant réalisé : *Pour exemple, 10 000 élèves ont été sensibilisés entre septembre et décembre 2012 sur l'un de ces thèmes (soit entre 20 et 30 milles élèves sur une année). Des cafés des parents sont également organisés. En ce qui concerne les diagnostics de climat scolaire, nous en avons réalisé 15 l'année dernière (2011/2012) avec un total de 5500 questionnaires élèves et nous devrions en faire le double cette année. Les agendas des trois groupes sont surchargés jusqu'à la fin de cette année scolaire et nous ne pouvons plus répondre favorablement aux demandes de prévention en classe pour cette année.* Ce travail, que nous avons pu constater de visu en participant à des formations, visites etc. est ainsi payé : Les agents sont issus principalement de l'Éducation nationale (ancien AED ou assistants pédagogiques). Ils sont également

recrutés sous statut de professeurs contractuels de 3<sup>ème</sup> catégorie en CDD d'1 an renouvelable. Leur salaire va de 1200 à 1400 euros net mensuel en fonction des diplômes.

Mais, ce qui est une conséquence directe non tant de la hauteur de la rémunération que du statut précaire, cette situation en CDD empêche ce conseiller sécurité, responsable de l'EMS, de pouvoir emprunter pour se loger ; pour ce père de famille ce n'est pas très confortable bien sûr. « *Ancien sous-officier supérieur de la Gendarmerie (adjudant/chef, officier de police judiciaire), institution pour laquelle j'ai travaillé pendant 20 ans (18 ans-38 ans), j'ai volontairement quitté la gendarmerie pour occuper ce poste de conseiller sécurité (le détachement n'était pas proposé). Vu mon "jeune" âge, il s'agit pour moi d'une réorientation professionnelle* ». Employé sur poste de professeur auxiliaire de 3<sup>ème</sup> catégorie en CDD d'un an renouvelable (salaire d'environ 1900 euros nets) la constatation est amère : *Ce statut "très précaire" n'est pas du tout adapté aux responsabilités exercées et à l'évolution des missions des conseillers sécurité (En ce qui me concerne, ma charge de travail correspond à celle d'un cadre et mon amplitude de travail dépasse largement celle des 35h). Le salaire n'est effectivement pas concurrentiel (c'est une perte d'environ mille euros par mois par rapport à mon ancien salaire)*. La Rectrice trouvera cependant fort heureusement une solution pour remédier à la situation de ce conseiller très apprécié et d'une loyauté sans borne, qui a choisi par « militantisme républicain » de se mettre au service de l'école publique.

Cet *happy-end* n'est pas le cas dans chaque EMS, et de toute évidence c'est l'imprévisibilité de l'avenir, même dans ce cas bien résolu qui est en cause. La titularisation de leurs agents est cependant souhaitée par la plupart des responsables des EMS, mais avec une souplesse revendiquée, ce qui n'est pas sans éclairer d'autres difficultés de fonctionnement.

### **Souplesse ou fait du Prince**

Le passage dans une EMS peut être considéré comme un espoir d'intégrer effectivement la fonction publique, espoir parfois déçu. Mais ce peut être aussi dans une version plus positive l'utilisation de ce passage comme un marchepied vers d'autres métiers et une meilleure employabilité. Et cela a plutôt bien fonctionné dans certains cas. Cependant la totalité des conseillers sécurité et des patrons d'EMS rencontrés sont d'accord, de la Guadeloupe à Créteil, de Limoges à Paris, le problème de la titularisation des agents est prioritaire.

Le responsable de l'équipe de Créteil l'affirme : *Le fait d'être en CDD cela pose un véritable problème. Sur les recrutements de profs qui sont en affectation (AFA) sur des postes EMS ont leurs points gelés même s'ils sont rattachés à un établissement classé éclair. Le fait qu'il n'y ait pas de bonification indiciaire est un problème. Les points (600 points ECLAIR) sont perdus. Je vais essayer de rencontrer le secrétaire général pour essayer de faire passer nos meilleurs agents en CDI*. Cette notion des « meilleurs agents » qui auraient droits à un CDI n'est pas sans poser des problèmes en introduisant directement dans les critères de la fonction publique une « titularisation au mérite ». Plusieurs responsables nous ont affirmé la même position : titularisation certes pour les meilleurs mais possibilité laissée de ne pas garder les personnels jugés insuffisants. Ceci peut se comprendre dans un souci d'efficacité mais pose des problèmes de droit du travail, par exemple dans la définition d'une période

d'essai. Et ceci pose aussi des problèmes de relations humaines et de gouvernance qui s'amplifient avec un risque de chantage à la titularisation. Cette « souplesse » revendiquée par les responsables des EMS peut s'avérer un fait du Prince.

Les conflits peuvent être forts. Ces conflits peuvent entraîner des difficultés allant jusqu'au harcèlement moral dans une équipe, qui se trouve déstabilisée comme elle l'écrit (lettre confidentielle) au DRH de son académie. Cette lettre qui nous a été communiquée, avec les pièces afférentes contient par exemple les éléments suivants : *Nous apprenons à la lecture du Bulletin Académique n°XX, paru le XX, qu'il y a un poste à pourvoir au sein de l'EMAS XX à partir de septembre. Aucune annonce officielle de notre directeur envers l'équipe n'a pourtant été faite préalablement concernant un recrutement ou un éventuel départ. Lequel d'entre nous subirait les conséquences de cette parution ? Nous étions dans l'expectative et fragilisés. Durant les 11 jours suivants, le directeur se déplace à 3 reprises sur XX sans jamais rien évoquer. Le 18/06, en réunion des chefs d'équipes à Y, M. X (le chef d'équipe) apprend que la psychologue clinicienne (Mlle X) ne sera pas renouvelée dans ses fonctions et que le Bulletin Académique la concernait. Le 19/06, invité à nous apporter un éclairage, le directeur oppose un refus et nous affirme que l'ensemble de l'équipe, hormis Mlle X, sera reconduite pour l'année prochaine. Or, le 25/06, nous apprenons avec stupéfaction et officieusement, la non reconduction de M. X en qualité de chef d'équipe. Nous sommes dans l'incompréhension de ces évictions et inquiets quant au fonctionnement à venir de notre équipe. Nous avons pu recouper ces informations à partir d'entretiens directs avec des membres de cette équipe. 3 équipes réunies lors d'une journée d'échanges dans cette académie parleront et énonceront cette situation de la manière suivante : A l'issue de nos échanges l'intervenante (une psychologue extérieure au service) a fait part de son analyse au groupe en évoquant de la maltraitance et de la violence institutionnelle.*

Ceci n'est évidemment pas le cas partout, et, même si nous connaissons d'autres situations difficiles, nous avons plus souvent rencontré des chefs bienveillants, mais cette seule possibilité témoigne d'un manque de clarté dans la gouvernance et d'un manque de contrôle dans la gestion humaine et le management des équipes. La situation de précarité des personnels ouvre la voie au chantage à la titularisation: c'est bien la faiblesse institutionnelle des EMS qui est en jeu.

### **ERS et APS : des dispositifs et des personnels symptômes ?**

Il est vraisemblable que la situation des EMS soit en voie – peut-être provisoire – d'amélioration, nous le verrons. Cependant les problèmes vécus par les personnels et la fragilité initiale du dispositif ne peuvent que renvoyer à des dispositifs anciens qui ont disparu ou se sont perdus sans qu'aucune déclaration publique n'ait acté leur disparition. On se rappellera d'abord les « aides-éducateurs », ces emplois-jeunes censés aider les équipes avec le plan Allègre 1 et qui disparaîtront du jour au lendemain avec une alternance politique. Un excellent rapport du CEREQ (2005) montre comment ils ont pourtant été utiles sur des missions qui diminueront et pose bien les problèmes du précarariat pour ce type de missions. Qu'on se rappelle plus récemment les Etablissements de Réinsertion Scolaire, créés en même temps que les EMS et dont l'accompagnement, qui ne devait initialement pas revenir à ses équipes devint un objet de leurs missions.

Lors de nos visites auprès des EMS certaines nous ont parlé de ces ERS, il faut bien le dire de manière très critique : personnels peu formés, jeunes perdus, missions très floues, savoir-faire des professionnels très limité. Pourtant quelques équipes (on pense à l'académie de Strasbourg) avaient faits des tentatives très intéressantes avec un recrutement d'élèves accompagnés de leurs parents, des visites préalables etc. dans une optique touchant plus à l'école de la seconde chance qu'à l'expulsion/exclusion des «polyexclus» ce qui dans le langage de l'époque ne peut que nous faire penser aux multirécidivistes. Après l'alternance les ERS semblent (?) avoir disparu des radars et on n'en trouve plus trace sur le site de l'éducation nationale, si ce n'est le bilan 2012-2013Si l'on regarde sur les sites des 13 établissements ayant intégré une ERS on observe une transformation en « internat-relais » à la rentrée 2013. Un enterrement pudique d'une mesure prise à la va-vite ? Mais que sont devenus les personnels engagés et les jeunes accueillis ? Il n'y a pas d'autres textes officiels depuis 2011. Par contre un rapport très critique de juin 2012 de l'Inspection générale<sup>98</sup> (Rapport n° 2012-058 Juin 2012) montre bien les effets de ce qui est nommé une « mise en place précipitée » et les difficultés vécues par les acteurs de terrain. Ils proposent en conclusion plutôt des Internats-relais, formule donc qui sera préférée, et il est probable ici que les « sages » de l'Inspection générale offrent par ce court rapport une porte de sortie honorable à cette initiative dont on peut douter que l'histoire puisse être faite un jour.

Même si ce dispositif n'est pas sur la « violence à l'école » on peut aussi se rappeler très rapidement un autre dispositif, créé contre le « décrochage scolaire » : en 2009, Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, et Fadela Amara, secrétaire d'état chargée de la politique de la ville, ont créé le dispositif conjoint des « médiateurs de réussite scolaire », qui prévoyait le recrutement de 5000 personnes. Leurs missions, fixées par la lettre ministérielle du 27 janvier 2009 : lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, organiser des actions d'aide à la parentalité, établir des relations avec les collectivités locales, les associations de quartier (source MEN – Information Xavier Darcos – 01/02/2009). Recrutés sous statut précaire (CAE-CUI), leurs objectifs étaient définis par des indicateurs précis : réduction du taux d'absentéisme de leur établissement de 50% à l'issue des trois années de mise en œuvre et de 30% dès la fin de la première année pour les établissements en éducation prioritaire (la faisabilité d'un tel objectif chiffré laisse quand même pantois !). Ce dispositif a été évalué en interne par l'IGEN et l'IGAENR un an après sa mise en place afin de mettre en évidence leurs missions réelles (Rapport n° 2010-085 de juillet 2010 : Évaluation du dispositif des médiateurs de réussite scolaire). C'est la conclusion du rapport qui retient l'intérêt : « Le dispositif a souffert dès l'origine de la contradiction entre l'ambition et l'étendue des missions que l'instruction ministérielle prévoyait de confier aux médiateurs de réussite scolaire et la précarité du contrat proposé, le faible niveau de rémunération».

La mise en place des **Assistants de Prévention et de Sécurité** est le plus récent exemple de l'embauche de personnels spécifiques – et précaires - pour gérer les problèmes de « violence à l'école ». Comment ces personnels ont été mis en place mérite d'être examiné car montrant à la fois les effets d'annonce, la rapidité réelle et plutôt bien faite d'une mesure

---

<sup>98</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/89/6/Rapport-2012-058-IGEN-IGAENR-Les-etablissements-de-reinsertion-scolaire\\_225896.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/89/6/Rapport-2012-058-IGEN-IGAENR-Les-etablissements-de-reinsertion-scolaire_225896.pdf)

pourtant controversée, l'usure temporelle de cette mesure et les difficultés vécues par les personnes qui se sont engagées dans le dispositif. La création des APS remonte à une déclaration du candidat Hollande lors d'une visite dans un collège de Pierrefitte en Seine Saint Denis, le 13 janvier 2012. Celui-ci lie une augmentation par lui affirmée de la violence dans les collèges à la baisse des effectifs liée à la suppression de postes par le président en exercice. Aussi très logiquement propose-t-il de renforcer les personnels (dépêche AFP) : *Le candidat socialiste entend donc augmenter le nombre d'adultes dans les collèges et lycées à problèmes, en recrutant des enseignants mais aussi du personnel de vie scolaire, des infirmières, des médecins, des assistantes sociales ou encore des psychologues. Et voici l'apparition des APS : Surtout, il suggère de créer un "nouveau métier", celui "de la prévention et de la sécurité". Les 5% des établissements qui concentrent à eux seuls un tiers des incidents se verront affecter, de manière permanente, "un personnel formé, encadré, en lien avec les équipes pédagogiques, qui pourra prévenir les phénomènes de violence et de rupture", va-t-il expliqué.* Vincent Peillon, chargé de l'éducation dans son équipe et qui découvre cette proposition, précise alors que les effectifs seront de l'ordre de quelques centaines. Il précise aussi qu'il s'agira de fonctionnaires et de personnels éducatifs et non de policiers. Cette mesure est en tout cas fortement supportée par le SNPDEN (Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education Nationale, très majoritaire)<sup>99</sup>, voire même suggérée par ce syndicat dont le secrétaire général a un souhait très affirmé même dans la période actuelle de personnels de sécurité spécialement dédiés à la protection des établissements, y compris des vigiles<sup>100</sup>. A l'inverse les syndicats d'enseignants, à l'exception de l'UNSA, seront très opposés à cette création. Le refus du « sécuritaire » comptera, mais aussi le refus du précaire dans la fonction publique en titrant<sup>101</sup> : *APS (Les assistants chargés de prévention et de sécurité) : des précaires sur missions sensibles - US n° 723 du 15 septembre 2012.* Outre ce refus du syndicat majoritaire dans le second degré, la création des APS va aussi se heurter à l'opposition des syndicats catégoriels et en particulier aux Assistantes sociales.

Ces oppositions ici résumées rendent complexe politiquement la mise en œuvre de la mesure annoncée. Or malgré les déclarations initiales qui parlent de vrais emplois et de fonctionnaires il y aura un refus du budget (Bercy ?) de créer ces emplois pérennes. On se rappellera pourtant qu'il s'agit d'une période où va être stabilisée – y compris par la loi – la création sur 5 ans de 60 000 emplois. Le choix fait de ne pas créer 500 emplois pérennes signifie donc qu'une des mesures phares annoncées contre la violence à l'école n'est pas assez crédible ou que le sujet n'est pas assez important (ou aussi important) que d'autres qui touchent à l'école pour mériter de mobiliser 0,8% de la manne financière prévue.

Le choix est fait de recruter ces nouveaux personnels sous un statut d'AED (Assistant d'éducation). D'emblée, et quels que soient les espoirs des postulants la titularisation sera impossible du fait de ce statut. D'autre part, le contrat d'AED stipule bien, puisqu'il s'agit ici d'un poste sur un seul établissement que l'autorité fonctionnelle d'emploi est le chef de

---

<sup>99</sup> <http://www.snpden.net/direction/pdf202/d202-bureau-national.pdf>

<sup>100</sup> <http://www.leparisien.fr/societe/on-n-a-aucun-personnel-de-securite-24-08-2016-6064175.php>

<sup>101</sup> <https://www.snes.edu/APS-Les-assistants-charges-de.html>

l'établissement. C'est là une disposition dont on verra qu'elle peut être un véritable piège pour l'effectivité et l'originalité de ce « nouveau métier » d'APS.

Pour pallier en partie le recul sur la création de postes pérennes le cabinet du ministre décide de suivre la voie d'un bénéfice social pour les personnes recrutées en principe à Bac + 2 : la création d'une formation diplômante au niveau bac + 3 – une Licence professionnelle, de manière à pouvoir préparer les reconversions ultérieures et à augmenter l'employabilité de ces personnels. En attendant le déploiement des APS est particulièrement efficace, ainsi que leur formation « initiale » qui doit durer 2 mois avant la prise de fonction. Le cahier des charges de la formation, établi en centrale et particulièrement à la DGESCO par le bureau B3 est respecté avec une très forte implication des EMS dans beaucoup d'Académies. Le bilan quantitatif est cette fois clair, par le type de contrat qui est un contrat en établissement ce qui est un avantage, car ces postes ne peuvent être récupérés sur d'autres dispositifs. En janvier 2013 le bilan sur 30 académies (DGESCO, Bureau B3-1) permet de vérifier que 492 postes ont été attribués, les formations dispensées, en présentiel comme à distance suivant les possibilités académiques.

La promesse électorale a donc été tenue. Il en sera de même pour les Licences Professionnelles. L'Education Nationale financera en tant qu'employeur une Licence professionnelle Education et Prévention sur deux sites : Créteil et Nice. En septembre 2014 ces formations reçoivent les premiers étudiants.

Le travail des APS est fixé dans des fiches de poste qui précisent que leurs missions s'exercent sous l'autorité du chef d'établissement :

*Les missions des APS s'intègrent dans l'action d'une équipe pluridisciplinaire de prévention rassemblant la compétence de différents personnels. Ils contribuent à organiser le lien avec les Équipes mobiles de sécurité (EMS). Leur action ne se substitue pas à la mission de surveillance dévolue aux assistants d'éducation.*

#### *Activités du poste*

*• Actions de prévention, d'éducation auprès des élèves • Actions à l'attention des personnels • Participation aux instances de l'établissement notamment CESC, Commission éducative, CHS. • Relais, sous l'autorité du chef d'établissement, auprès des Équipes mobiles de sécurité (EMS) • Favoriser les actions de partenariat.*

Cette définition du poste montre la volonté d'échapper au piège pressenti de n'être considéré que comme des AED supplémentaires, dont la mission est bien ici d'ailleurs limitée à « la mission de surveillance. L'enquête menée auprès de 32 APS par Chauvet-Ferec (2015) montre que les actions déployées sont multiples, souvent liées au parcours personnel de l'APS.

Par exemple à Marseille : *une APS organise un concours « classes citoyennes » avec, à la clé, une sortie à caractère sportif. Cet autre APS a fait revivre le foyer socio-éducatif et dans ce cadre a mis en place des activités « découverte » comme un projet « pêche » et un projet « nature ». A Nice, un atelier « théâtre » a été créé, à Marseille, une «La journée des*

décrocheurs». A cette occasion, l'APS réunit une quinzaine d'élèves en voie de décrochage et organise tout au long d'une journée des ateliers animés par l'assistante sociale, la COP ou des associations extérieures, afin de les remotiver et de travailler leur projet d'études et leur projet professionnel. A Avignon, l'APS d'un lycée professionnel a organisé une collecte pour la Banque alimentaire « visant à rendre les élèves acteurs d'une démarche solidaire » dans laquelle 80 élèves se sont impliqués... Sur Versailles a été médiatisée une APS formée à la communication non-violente...

Ceci bien sûr n'est pas vraiment un rôle de « vigile » et l'éducatif l'emporte là sur le sécuritaire. Il est à craindre cependant que toute alternance idéologique renvoie ce type d'actions et les personnels les assumant aux oubliettes. On notera cependant dans l'aide au maintien de l'ordre que deux missions paraissent fréquentes : la gestion des élèves exclus de classe et de manière non surprenante la mission de surveillance typique de la mission des AED.

Tout paraît donc plutôt bien fait, bien déroulé, bien pensé. On ne parle plus guère de ce dispositif au niveau des déclarations ministérielles sinon pour révéler au moment des annonces sur la nouvelle politique de l'éducation prioritaire à La Sorbonne (16 janvier 2014) une **mesure 13 : 500 assistants de prévention et de sécurité supplémentaires pour améliorer le climat scolaire** [...]

Ce message de renforcement des APS ne peut être reçu sur le terrain et par les personnels recrutés que comme un encouragement et une pérennisation du dispositif. Et un immense espoir d'être eux-mêmes, individuellement pérennisés. Ce ne sera pas le cas et les 500 postes annoncés ne seront pas créés. Après la période vécue très positivement le désenchantement arrive : si la moitié des APS disent encore en 2015 qu'ils ont été accompagnés ils précisent : cet accompagnement quand il existe, c'est « *Le minimum, aucun suivi réel, plutôt une vague organisation... d'AED* ». Pour l'autre moitié, il n'existe pas : « *Rien puisque dans certains cas nous n'existons pas ou très souvent confondus et mis à la tâche comme de simples AED* ». Cependant l'acceptation dans les équipes reste plutôt bonne, voire excellente : sur les 32 APS interrogés 83% affirment avoir de bonnes ou excellentes relations avec le chef d'établissement. C'est ce que nous même avons pu constater dans plusieurs établissements. Par exemple au collège F. de Saint Denis où l'APS a des missions précises d'animation et d'accueil des élèves et a un bureau spécifique avec une principale très encourageante.

La motivation à l'emploi semble être forte chez ces personnels. Elle est liée à des choix clairement liés au profil de poste : *Ma première motivation a été de travailler dans le cadre scolaire avec le public que j'affectionne : les adolescents*. Au niveau de l'intérêt du métier, un APS déclare « *En vrai, les missions étaient hyper-intéressantes et l'ouverture vers l'extérieur possible* ». Il y a aussi des choix raisonnés pour un projet professionnel : « *Ce poste répondait à mon projet de devenir CPE et me permettait d'avoir une meilleure connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire* ». Mais l'angoisse de l'avenir peu à peu les étirent. « *Que va-t-on devenir ?* », « *On aura tout fait, essuyé les plâtres, et on va nous jeter au bout de six ans. Ce seront d'autres APS qui profiteront de notre travail* ». D'où une baisse de

motivation : « *Sur le poste d'APS, je n'ai plus aucune attente, consciente que c'est un emploi précaire* », « *Je suis démotivé car je n'ai pas vraiment de statut dans mon travail* ». Certains APS évoquent un « *compte-à-rebours* » qui a commencé le jour où ils ont été recrutés.

Au niveau national les licences professionnelles mises en place devaient permettre de se construire diplomation et projet de réorientation. Cela a été le cas pour certains. Ainsi ce témoignage d'un étudiant de la LP de Créteil (Luc, 54 ans) : *J'avais été recruté comme assistant de prévention et de sécurité (APS) par les équipes mobiles de sécurité de l'académie de Créteil et j'ai appris rapidement qu'il était prévu de mettre en place une licence de professionnalisation du dispositif des APS. J'ai suivi ça de près et je suis arrivé là logiquement après avoir fait le travail d'APS dans un lycée pendant trois ans. Je voulais me professionnaliser, ce cursus correspondait tout à fait à mes souhaits et ça m'a permis de rester à l'éducation nationale encore aujourd'hui. Certes mais... les deux licences professionnelles ont fermé, à Nice comme à Créteil. Pourquoi ?*

La première difficulté est budgétaire : si pendant 2 ans (ce qui n'a pas été renouvelé) la DGESCO a pris en charge les frais pédagogiques elle ne prenait pas en charge les frais de transports et de séjour, et les budgets rectoraux ne le permettaient pas. Les étudiants ont souvent pris cela sur leurs propres deniers et n'ont jamais été remboursés (frais d'hôtel, de transports), ce qui était très lourd pour des personnes payées au SMIC.

Si la première année, hors ces problèmes budgétaires, les étudiants qui voulaient suivre cette licence en ont généralement obtenu l'autorisation ensuite les chefs d'établissements ne l'ont plus accordée (il s'agit d'une semaine par mois en sachant cependant que 4 semaines avaient lieu sur temps de vacances). Comme c'est un statut d'AED... les chefs qui ne connaissaient pas tous le dispositif ont simplement transformé les APS en AED classiques...

Beaucoup de membres des EMS auraient souhaité suivre cette licence, mais comme ils ne sont pas sur la même ligne budgétaire à part quelques arrangements très locaux ils n'en ont pas eu l'autorisation et surtout les services centraux ont été vent debout contre cette possibilité, ce qui est de bonne logique comptable mais finalement absurde.

Le désenchantement est fort, le sentiment d'abandon souvent exprimé. Très difficile à l'heure actuelle d'avoir un état des lieux objectif : tout coexiste depuis la continuité de missions dans certains collèges à la simple mutation vers un travail de surveillance. Que deviendront ces personnels et ce dispositif ? Balayés par une alternance politique ? Reconduits ? Transformés en vigiles ? L'immense et réel investissement que les services de l'éducation nationale – de la DGESCO et de l'ESNESR aux EMS en passant par les services rectoraux et les universités d'appui de la LP auront fourni sera-t-il perdu ... et l'investissement personnel des Assistants de Prévention et de Sécurité ?

### **La délégation ministérielle et les évolutions récentes**

En septembre 2012 la création de la délégation ministérielle dont nous avons raconté plus haut les circonstances d'apparition marque une nouvelle évolution. Bien sûr, vue la position particulière que j'ai occupée comme délégué ministériel je serai bref – employant le



« je » qui symbolise une difficulté à prendre distance – pour montrer simplement quelques évolutions. Il ne s’agira pas ici d’évaluer ni même de raconter ou analyser l’action de la délégation ministérielle<sup>102</sup>. Il est toutefois notable que l’inflexion est claire par une mise en avant institutionnelle et pragmatique de thèmes plus spécifiquement pédagogiques : le harcèlement à l’école, avec la création de nombreux outils mis en ligne<sup>103</sup> qui seront pour certains réalisés avec un partenariat associatif et scientifique. Des formations vont être également portées au niveau national par l’ESENESR avec des stages étalés sur 3 ans. Dans ces formations interviendront aussi des formateurs associatifs, parfois très connus dans l’éducation populaire ou moins connus mais qui mobilisent la galaxie pédagogique (Communication non-violente, Discipline positive, cliniciens de l’école de Palo Alto, Médiation par les pairs...). Une université des associations sera d’ailleurs pour la première fois organisée à l’ESENESR dans un stage national de formateurs de formateurs en mars 2015. Le concours Non au Harcèlement, nous l’avons vu, existe aussi grâce à l’aide d’une entreprise majeure de l’économie sociale : la Mutuelle Assurance Elèves. Ce n’est qu’un résumé, mais on se rappellera que jusqu’en 2011-2012 il n’y avait eu aucune politique publique sur ce phénomène.

Comme on le voit la délégation, parmi d’autres services, a porté loin en avant des politiques nationales de prévention, par le biais de la lutte contre le harcèlement, tentant de les relayer en académie (référents, formations). Au dernier recensement (octobre 2016) il n’est plus d’académie n’ayant pas planifié des stages sur la prévention du harcèlement. Impossible de savoir quelle aura été, quelle est, l’efficacité réelle de ce travail dans les écoles et établissements, il y faudra encore du temps et des recherches de long terme. Impossible encore de savoir qui portera au national ces actions, dont on imagine mal la cessation, vue la sensibilité publique sur le sujet, et qui ont été aussi très directement portée en 2016 par le cabinet de la Ministre. Cette importance de la prévention a aussi été reliée à un autre concept celui de « climat scolaire », que la recherche corrèle depuis très longtemps à la question de la victimation (synthèses internationales récentes in Debarbieux, 2015, 2016 et Blaya et Cohen, 2016), thème devenu récemment l’objet de circulaires, de stages, de publications nombreuses. Il s’agit là de porter une prévention universelle, par l’amélioration du climat scolaire<sup>104</sup>.

Pour autant la délégation n’a pas travaillé que sur le harcèlement et sur la prévention, publiant un guide sur la justice réparatrice, avec l’aide des associations, des chercheurs mais aussi des deux principales fédérations de parents d’élèves<sup>105</sup>. C’est s’inscrire dans une alternative à la simple répression par l’exclusion, qui pose des problèmes lourds dans certains établissements et départements (Moignard,2014).

Enfin, dès la création de la délégation, un travail se met en place au sujet de la gestion de crise paroxystique, avec l’élaboration de guides spécifiques mais aussi de stages « gestion de crise » qui seront réalisés au centre de la Gendarmerie à Saint-Astier. De tels types de stage

---

<sup>102</sup> Qui devient quelques mois plus tard « mission ministérielle » par ordre de Matignon, le responsable pouvant garder le titre de « délégué ministériel » .

<sup>103</sup> Voir le site toujours très actif et mis à jour <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

<sup>104</sup> Voir le site créé par la délégation et CANOPE <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

<sup>105</sup> Téléchargeable [https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user\\_upload/outilspdf/guide\\_justice\\_scolaire.pdf](https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/guide_justice_scolaire.pdf)

existaient déjà depuis 2009, portés par le département Risques et Crises de l'INHESJ (Dautun et Pardini, 2011), créés dans le contexte des Etats Généraux de la Sécurité à l'Ecole. Le problème est à l'INESHJ une capacité d'accueil trop faible pour passer à une formation « de masse » des chefs d'établissements. Pour ce faire j'ai repris contact avec Jean Philippe Verne, ex-patron de l'EMS de Toulouse et ami personnel, qui sera une des chevilles ouvrières à la Gendarmerie. C'est le 12 janvier 2013, accompagné de Chantal Levy, conseillère au cabinet de Vincent Peillon, que nous rencontrerons à l'école de la Gendarmerie à Rochefort les hauts gradés en charge de cette école, puis le Général Georgis et que seront jetées les bases d'une politique permettant de former par stages d'une semaine environ 200 à 300 chefs d'établissements par an, avec intégration aussi des formations à l'ESENER. Le principe en sera acté lors d'une réunion au cabinet de Vincent Peillon en janvier 2014 avec plusieurs Généraux de la Gendarmerie Nationale. Le premier stage de ce type se déroule du 7 au 10 juillet 2014. Par la suite, vu le succès de ce stage et le taux de satisfaction très important des stagiaires (plus de 95% de satisfaits) 3 à 5 stages par an seront portés au Plan National de Formation. Il y aura alors un équilibre entre en principe une formation (qui se fait par journée) des Recteurs et hauts cadres à Paris, à l'INHESJ et des stages plus longs à Saint Astier pour les autres personnels concernés- dont les EMS. Si nous sommes aussi précis sur ce calendrier c'est pour montrer que ces stages ne se sont pas mis en place sous la pression de la menace terroriste (Attentat contre Charlie Hebdo : 7 janvier 2015) mais dans une tentative de politique globale qui inclue aussi bien la prévention universelle que la prévision de crise, l'essentiel des violences ordinaires et l'augmentation des compétences pour tenter de gérer les difficultés extraordinaires (dans la mesure du possible !). L'outil déjà bien en place sera alors disponible pour une accélération des formations après la crise terroriste (visite à Saint Astier du ministre de l'intérieur et de la ministre de l'éducation nationale en janvier 2016<sup>106</sup>) et plusieurs centres nouveaux vont accueillir ces stages, à Melun, à Rochefort et dans un troisième lieu. Le choix est cependant actuellement fait de former en priorité les DASEN et de constituer un vivier de formateurs académiques (50 personnes en 2015-2016 chefs d'établissement ou EMS). Il s'agit donc bien de prévoir à long terme la manière de faire face à l'urgence du court terme. « L'hybridation » des cultures est ici à son maximum.

Sur le plan des personnels, et en ce qui concerne les personnels d'appui installés dans les EMS la délégation met en place une coordination, comme nous l'avons vu. Le renforcement des EMS est aussi récemment acté par la Ministre de l'éducation nationale, en lien avec les épisodes graves survenus en Seine Saint Denis en octobre 2016 (assaut contre un lycée, professeur des écoles agressé). En particulier il est prévu le recrutement de 18 personnels supplémentaires pour l'EMS de Créteil. Ce renforcement montre que les EMS se sont ancrées dans le paysage, au moins au niveau d'une académie particulièrement difficile.

Tout paraît donc s'être stabilisé dans un mûrissement de la pensée et des politiques publiques. Cependant la présentation qui vient d'être faite doit être nuancée :

1 : La mise en place de la délégation en fait un OVNI dans **l'organigramme** de l'éducation nationale. En effet, le désir de répondre immédiatement à une situation imprévue (agression

---

<sup>106</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid97704/formation-de-gestion-de-crise-des-personnels-encadrants-de-l-education-nationale-deplacement-en-dordogne.html>

médiatisée d'un enseignant à la rentrée scolaire) génère la création d'une structure, dont il faut bien dire qu'elle n'a pas été prévue dans les réflexions initiales de la majorité nouvellement arrivée au pouvoir. La confier à un chercheur connu qui a accepté de présider 2 comités scientifiques pour le précédent ministre, d'une autre majorité, est plutôt bien accueilli politiquement,<sup>107</sup> même si un certain scepticisme est exprimé par des médias (« le plan de plus »). Le Ministère met à disposition des locaux et des moyens techniques assez importants, très rapidement, ce qui n'est jamais simple pourtant à Paris. Mais l'installation de la délégation comme dépendant directement du DGESCO et non d'un chef de bureau, va causer des querelles de territoire incessantes avec les bureaux qui avaient en charge ces dossiers, et le caractère transversal de la prévention par le climat scolaire sera parfois très complexe à faire admettre et à mettre en œuvre. Par ailleurs le « délégué », malgré son titre, est peu précisé dans ses attributions : dans la réalité dépendant du DG l'autonomie financière n'est pas assurée, et la validation des outils et formations sera parfois très complexe, dans des circuits interminables (parfois plus de 2 ans, sans aboutir...). Depuis mon départ de la délégation, après 3 ans, celle-ci continue sous la direction d'un Inspecteur général d'EPS, André Canvel. Mais est-elle assurée de son avenir et de quel avenir pour quelle fonction ? Un indicateur peut être ici rappelé : un seul des postes de la délégation est depuis peu (rentrée 2015-2016) un poste titularisé en Centrale (DGESCO) tous les autres sont des détachements ou des mises à disposition temporaires. Rien de mieux pour qui veut « dégraisser le Mammouth » ...

**2 : Délégation ministérielle et travail interministériel.** Nous l'avons noté la délégation ministérielle va plusieurs mois plus tard être rebaptisée Mission ministérielle, sur ordre de Matignon, le délégué gardant son titre. La question est alors bien tranchée en apparence : mission interne à l'éducation nationale, à ne pas confondre avec les comités interministériels ou les délégations interministérielles qui dépendent, eux, du Premier ministre (ainsi de la DILCRA ou Délégation Interministérielle à la Lutte contre le Racisme et l'Antisémitisme). Du coup et paradoxalement, même si nous mettons en place des partenariats importants ceux-ci seront souvent d'abord des partenariats personnels plus que des partenariats institutionnels (qu'on se réfère à la création originelle des stages avec la Gendarmerie Nationale) et surestimés par les institutions et associations. En réalité sauf exception – et ce sera encore plus vrai avec les attentats terroristes- la délégation n'est que rarement invitée aux réunions interministérielles, y compris par exemple quand elle comprendra une psychiatre spécialiste de la réception des jeunes mineurs revenant de Syrie.

**3 : Résistance ou éloignement : réformer par le haut ?** Même si beaucoup a été fait, avec très souvent un accueil et une aide prodiguée de manière très claire par les Rectrices et les Recteurs, comme par les DASEN il est loin d'être sûr que cela ait pu impacter de manière durable la vie des écoles et des établissements scolaires. Certes le mot d'ordre de cette équipe a été « priorité au terrain » et les visites dans les académies, pour des formations ou la création de groupes « climat scolaire ». Certes beaucoup de conférences ont été données, au point que l'estimation faite sur l'année 2013 a été de 55 000 personnes rencontrées, et probablement 80 000 en 2014 (je ne sais si le compte en a été fait en 2015). Mais, sans pour autant

---

<sup>107</sup> Voir le compte-rendu d'audition à l'assemblée nationale: <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/cr-cedu/12-13/c1213002.pdf>

mésestimer le travail fait ceci continue à poser un vrai problème de gouvernance et de réforme top-down. Aussi je publierai en contrepoison à cette partie qui aura pu faire croire à un quelconque narcissisme d'autosatisfaction ces messages que l'on trouvait sur la toile lors de mon départ de la délégation à côté des remerciements de la Ministre pour le travail accompli, des messages empathiques mais aussi ceci, sur une plateforme spécialisée dans l'accueil en ligne des nouveaux enseignants, la passerelle néoprofs<sup>108</sup> :

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par Ronin le Dim 30 Aoû 2015 - 23:22*

*Et alors, son bilan ?*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par Presse-purée le Dim 30 Aoû 2015 - 23:31*

*Eh bien, au moins il était au chaud...*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par Olympias le Dim 30 Aoû 2015 - 23:31*

*Le vaisseau spatial est donc revenu sur Terre ??*

*Olympias*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par User5899 le Dim 30 Aoû 2015 - 23:37*

*Ben, y a plus de violence, non ? abk*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par Sylvain de Saint-Sylvain le Dim 30 Aoû 2015 - 23:45*

*C'est lui, la "bienveillance" ?*

*Sylvain de Saint-Sylvain*

*Neoprof expérimenté*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par archeboc le Lun 31 Aoû 2015 - 0:25*

*Qui le remplace ?*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par e-Wanderer le Lun 31 Aoû 2015 - 1:30*

*Professeur des universités en Sciences de l'Éducation à Créteil. Il faut toujours préciser à quel type d'universitaire on a affaire, on voit mieux de quoi on parle.*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par ysabel le Lun 31 Aoû 2015 - 6:13*

*Pourquoi ?*

*il a eu l'occasion de voir de vrais élèves de près et il a pris peur ?*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

---

<sup>108</sup> <http://www.neoprofs.org/t93972-eric-debarbieux-quitte-son-poste-de-delegue-ministeriel-contre-la-violence-scolaire?highlight=debarbieux>

*Message par Anaxagore le Lun 31 Août 2015 - 6:18*

*Mais Mimineuh, on s'emmerdait! Et puis la violence, la violence, où ça? Hein? Je te le demande!*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par benjy\_star le Lun 31 Août 2015 - 7:21*

*Donc il se barre après avoir été payé et n'avoir rien produit de concret pendant des années.*

*Je résume bien ?*

*Re: Eric Debarbieux quitte son poste de Délégué ministériel contre la violence scolaire.*

*Message par Celadon le Lun 31 Août 2015 - 9:50*

*Oui. Et c'est un peu le principe de ce genre de sinécure, non ?*

J'avoue comprendre un peu mieux ce qu'est la cyberviolence après cela. Mais derrière ces messages qui bien sûr sont un peu décourageants, ou drôles au dix-huitième degré, il y a surtout toute une représentation de la hiérarchie de l'éducation nationale et de sa gouvernance centralisée.

## Conclusion générale

Quelle que soit l'évolution du regard des personnels de l'éducation nationale sur la Police et la Gendarmerie, regard qui a profondément évolué, avec des pratiques d'échanges beaucoup plus fréquents, il n'en reste pas moins que tout ce qui a trait à la « sécurité » et aux personnels chargés de la réaliser reste perçu à l'éducation nationale dans un certain recul pour les fonctions de maintien de l'ordre. Un recul idéologique d'abord qui s'explique parfois par une résistance consciente quand les propositions politiques apparaissent prises dans des intentions « sécuritaires » excessives et par trop répressives, surtout quand, comme dans le cas des EMS, les créations de postes pour ces équipes apparaissent se faire au détriment de l'éducatif alors soumis à une drastique Révision Générale des Politiques Publiques qui supprime au moins 30 000 postes d'enseignants.

Cependant, outre ce débat, c'est surtout pensons-nous une certaine conception de la division des tâches dans l'éducation nationale qui est en jeu, avec d'un côté le travail noble de transmission des connaissances et de l'autre la « sécurité » certainement, mais aussi l'éducatif et le préventif, tâches annexes, personnels plus précaires. On ne peut que penser ici aux travaux plus anciens de Jean-Paul Payet sur le « sale boulot » à l'école, qu'il rapportait aux Conseillers Principaux d'éducation (CPE). Celui-ci rappelle la démonstration de Hughes (1962) autour de la création d'une « division morale du travail » dans chaque profession. Le « sale boulot » du métier est constitué de tâches « physiquement dégoûtantes » ou symbolisant « quelque chose de dégradant et d'humiliant », ou encore celles qui vont « à l'encontre de nos conceptions morales les plus héroïques ». Ici entre la vérité guidant le peuple et la transmission des savoirs il y a un grand récit qui rejette les perturbations de l'ordre scolaire vers des causalités externes et le traitement de ces perturbations par des extérieurs. Pour Hughes « tous les métiers comportent du sale boulot. Il est difficile d'imaginer un métier dont les membres ne sont pas, de manière récurrente, pratiquement obligés d'apparaître dans un rôle dont ils pensent qu'ils devraient avoir un peu honte. Dans la mesure où un métier implique une conception du moi, une notion de dignité personnelle, ses membres devront probablement, à certains moments, faire quelque chose qu'ils considèrent comme « infra dignitate ». Au cours des interactions, les individus chercheront sans cesse à déléguer à d'autres leur part de "sale boulot". Dans un secteur professionnel donné, on pourra dès lors distinguer une profession et des métiers en fonction du degré de "sale boulot" qu'ils contiennent ».

Payet, en montrant comment cette « division morale du travail » à l'école prend un nouveau sens avec la ségrégation spatiale et urbaine vécue dans les collèges de « banlieue » ; il montre en même temps comment du « sale boulot » de maintien de l'ordre dans ce contexte ségrégatif, ethnicisé (voir aussi Debarbieux, 1998 ; Lorcerie, 2001) crée paradoxalement de vraies professionnalités et de vrais métiers. Cette création, l'exemple des EMS le montre également, ne se fait pas dans une définition claire et opérante, descendante. Elle se fait au moins autant dans l'interaction, la négociation parfois difficile des places et des actions : bureau ou non, rectorat ou établissement scolaire, uniforme ou refus de tenue spécifique, gestion de crise ou/et prévention, dans des contextes territoriaux très différents.

Mais il y a aussi dans ce cas une particularité qu'il faut bien mettre en avant : alors que les formes antérieures de partenariat police / école s'inscrivent on l'a dit dans une logique délégataire des enjeux de sécurité de l'école vers le monde policier et s'appliquent à maintenir une distance entre le travail de police et l'école, avec les EMS des policiers sont invités à venir faire la police dans l'école à côté de personnels de la communauté éducative. Si l'on inscrit cette novation dans une moyenne durée historique, sur le papier, on peut y voir une forme d'aboutissement d'un processus de construction de la confiance entre la police et l'école. Après avoir fait ses preuves, la police entrerait enfin dans l'école pour y exercer des fonctions de police. Des choses jusque-là inconcevables deviendraient possibles... à la condition néanmoins que ces policiers suspendent leur lien hiérarchique avec leur administration d'origine et acceptent de ne plus rendre de comptes qu'à l'école le temps de leur détachement dans ces fonctions. On passerait ainsi en réalité de la police à l'école, à la police de l'école. Ce dispositif original est-il plus favorable à l'hybridation des cultures entre police et école ? L'institution policière ou gendarmesque n'a manifestement pas été plus ouverte que l'école pour prendre au sérieux ces nouveaux « métiers » dont il nous a été dit qu'ils sont « loin du cœur de métier » policier. Trop éducatifs ? Préventifs ? On a vu que les offres de services conçus en autonomie par la police pour l'école épousaient déjà cette forme d'un travail éducatif et préventif, travail qui peine également à être reconnu en interne de l'institution policière. Peut-être qu'en croisant des « métiers » et des « cultures » différentes, ce dispositif croise ainsi aussi deux « sales boulots » ?

Il existe deux usages de la notion de « sale boulot » dans le monde policier. L'un, restrictif, renvoie à un mode de division morale du travail comme celui étudié par Jean-Paul Payet dans le monde scolaire, et dans le monde policier *in fine* à une série de tâches « dégradantes » que les organisations syndicales en police nationale essayent, avec plus ou moins de réussite, de déléguer à d'autres opérateurs depuis au moins les années 1980 : gardes statiques de bâtiments, extraction et surveillance de détenus dans le cadre de l'activité judiciaire, etc. L'externalisation de ces tâches contribue au développement d'autres métiers de la sécurité, c'est-à-dire de groupes professionnels spécialisés dans les fonctions de sécurité qui peuvent être privés, et c'est ce qui permet l'émergence et la consolidation progressive en France également d'une activité dite de sécurité privée, soit publics ou parapublics, s'agissant de la construction de services internes de sécurité, par exemple dans les sociétés de transports publics, mais aussi dans l'administration pénitentiaire, etc. Le partenariat avec l'école n'a jamais été à notre connaissance englobé dans ce travail d'inventaire des tâches « dégradantes ». L'autre usage de la notion de « sale boulot », extensif, tend à englober une part considérable du métier de police du quotidien en renvoyant à des tâches « physiquement dégoûtantes », qui salissent les corps et qui ont à voir avec la mort, la misère, la violence, la saleté, etc. (par exemple dans Pruvost, 2007). L'exercice de tâches éducatives pour la police serait ici plutôt a contrario un travail « propre ». Reste la question de la relation ambiguë entre héroïsme policier et travail éducatif et de prévention, qui est loin d'être tranchée comme on l'a évoqué supra, mais qui est beaucoup plus saillante chez les jeunes recrues policières et qui tend à s'éteindre avec l'âge des agents et la conscience, entretenue par les politiques institutionnelles de formation, des habiletés nécessaires pour surmonter l'épreuve de la prise de parole en public. Jean-Paul Payet évoque *in fine* une dimension de « complexité »

supplémentaire autour d'un usage de la notion « par les métiers ne pouvant en retirer de bénéfices légitimes » qui touche particulièrement « ceux qui se situent à des niveaux intermédiaires d'une organisation », ce qui est en revanche le cas des EMS. Si « sale boulot » il y a dans les EMS, pour les policiers, c'est ainsi sans doute davantage sur le plan de l'autonomie organisationnelle et de la reconnaissance qu'elles engrangent de la part de leur environnement immédiat. Ce n'est pas une simple « reconnaissance » par la hiérarchie dont il est question ici mais au jour le jour celle de la créativité d'acteurs qui oscillent entre enthousiasme et découragement, engagement et renoncement.

La question finalement pourrait être trivialement posée : pourquoi ce qui correspond pour les EMS et les APS à environ 1000 ETP (emplois à temps plein) pour aider à prendre en charge un problème qui manifestement fait tanguer les usagers et les acteurs de l'école ainsi que l'opinion publique et le personnel politique ne peuvent-ils être stabilisés ? Ils ne représentent que 0,09% des 1 052 700 personnels de l'éducation nationale... Est-ce parce que ce n'est pas souhaitable (et pourquoi ?) ? Ou est-ce parce que nous sommes ici dans une représentation qui oppose le travail noble de la transmission du savoir au sale boulot du maintien de l'ordre, même s'il se fait souvent pédagogique et préventif ? Et corolairement, en comparant ce qui se fait aux USA, n'est-il pas possible de penser une vraie carrière, valorisée et non une représentation d'un travail de planqué ou de renégat, pour les personnels qui s'engagent au service de l'école de la République et de la prévention ? C'est finalement toute une conception de l'enseignement ET du travail du maintien de l'ordre qui est en jeu. Ce n'est donc pas simplement le « ministère » qui est en jeu mais bien comment se « fabriquent » les politiques publiques contre la « violence à l'école » au niveau national peut-être, dans l'illusion rationnelle du « plan », mais aussi au niveau des pratiques et des acteurs locaux, dans les interactions quotidiennes.



## Bibliographie

- Aguilar, B., Sroufe, L.A. & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescent-onset antisocial behavior types from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, Volume 12, pp. 109-132.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effect in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, pp. 852-862.
- Arendt, H. (ed. 1994). *Du mensonge à la violence*. Paris : Pocket.
- Astor, S., Roché, S., (2014). *Enquête "POLIS-autorité" : Premiers résultats, octobre 2013*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00995313/document>, mis en ligne 26 Mai 2014.
- Ayral, S. (2010). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF. Collection Partage des Savoirs.
- Bachmann, C., Leguennec, N. (1996). *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*. Paris : Albin Michel.
- Ballion R., (1997). *Le lycée, une cité à construire*. Paris, Hachette Education.
- Barrère, A., (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation* 2009/2 (n° 28)
- Barrère, A. (2015). *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses Universitaires.
- Baudelot C., Establet R. (1970). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero
- Beck, U. (2003). *La société du risque*. Paris : Flammarion.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., Astor, R. A (2016). Violence à l'école et harcèlement entre pairs dans des contextes en évolution constante. in Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Berteloot, D. (2011). L'accompagnement des équipes dans des situations de violence. In *Les Cahiers de la sécurité*, n° 16, avril, juin 2011.
- Blais, E., Gagné, M.P., Flores, J., Maurice, P., (2008). L'effet des programmes policiers sur la délinquance en milieu scolaire : une synthèse systématique des études évaluatives. *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*, 61, pp. 321-344.
- Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, France : Armand Colin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. et Cohen, J. (2016). L'amélioration du climat scolaire en Europe et en Amérique du Nord : la mobilisation de tous pour la réussite scolaire et personnelle de chacun. In Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- Brodeur, J.P., (2003). *Les Visages de la police. Pratiques et perceptions*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Bronner, G., (2013). *La démocratie des crédules*. Paris : PUF.
- Butler, J., (2002). *La vie psychique du pouvoir. L'assujettissement en théorie*. Paris : Léo Scheer.
- Cario, R., (2005). *La justice restaurative. Principes et promesses*. Paris : L'Harmattan, réédition 2010.
- Cario, R., (2007). La justice restaurative : vers un nouveau modèle de justice pénale ? In *Actualité juridique pénal*, septembre.
- Caron, J.C. (1996). Les jeunes à l'école. Collégiens et lycéens en France et en Europe (Fin XVIIIe-Fin XIXe siècle, in LEVI G. et SCHMITT J.C. (dir.). *Histoire des jeunes en occident*. Paris : Seuil, 2 volumes.
- Caron, J.C. (1999). *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*. Paris : Éditions Aubier.

- Carra C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF.
- Carra, C., Sicot, F., (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation. In Charlot, B. and Emin, J.C., (ed.). *La violence à l'école : Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Carra, C., Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris : PUF.
- Carrier, N. et Quirion, B., (2003). Les logiques de contrôle de l'usage des drogues illicites : la réduction des méfaits et l'effcience du langage de la périllisation. *Drogues, santé et société*, vol. 2, n°1, pp. 1-29.
- Casella, R. (2001). *At zero tolerance: Punishment, prevention, and school violence*. New York: Peter Lang Publishing
- CEREQ (2005). *Aides-éducateurs : à l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-t-il des activités, que sont devenus les plus jeunes ?* <http://www.cereq.fr/cereq/Relief10.pdf>
- Charlot, B. and Emin, J.C., (ed.) (1998). *La violence à l'école : Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin
- Charlot B., Emin L., De Peretti O. (1999). Les aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté. *Ville-École-Intégration*, n° 118, septembre 1999
- Chauvet-Ferec, I. (2015). *Assistants de Prévention et de Sécurité (APS) : Retour d'expériences et analyse des « bonnes pratiques»*. Évaluation pragmatique et qualitative du dispositif. Mémoire universitaire. Nice : Université Sofia-Antipolis (dir. E. Debarbieux)
- Chesnais, J.C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris : Laffont.
- Claux, B. et Luxembourger, H. (2011). Les équipes mobiles de sécurité. Réponse nouvelle ! Nouveau métier ? In *Les Cahiers de la sécurité*, n° 16, avril, juin 2011.
- Colinet, D., (2001). « La PJJ à l'école. Expliquer la justice ». *Enfances et Psy*, vol. 4, n°16, pp. 132-136.
- COLLECTIF (1987). *Paul Eluard, un collègue aux Minguettes*. Paris : Syros.
- Colombier, C., Mangel, G., Perdriault, M. (1984). *Collèges, faire face à la violence*. Paris : Syros.
- Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Editions du seuil
- Crubellier, R. (1979). *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*. Paris : Armand Colin.
- Cunha, M., (1999). Jeunes et policiers : à propos d'une rencontre. *Impatiences démocratiques*, n°2, pp. 14-19.
- Cusson, M. (2002). *Prévenir la délinquance. Les méthodes efficaces*. Paris : PUF. Collection Criminalité internationale.
- Dagorn, J. et Rubi, S. (2016). Genre et violences à l'école : défaire les stéréotypes de genre à l'école. in Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Darmame, M. & Vulbeau, A. (2006). Le spectacle télévisuel des violences à l'école. *Spirale* n° 37, pp. 9-22
- Dautun, C. et Pardini, G. (2011). La formation à la gestion de crise des personnels d'encadrement de l'éducation nationale. *Les Cahiers de la sécurité*, n° 16, avril, juin 2011.
- De Conink, F., Cartuyvels, Y., Franssen, A., Kaminski, D., Mary, Ph., Réa, A., Van Campenhoudt, L., (2005). *Aux frontières de la justice, aux marges de la société. Une analyse en groupes d'acteurs et de chercheurs*. Gand : Academia Press
- De Maillard, J & Douillet, A.C. (2008). « Le magistrat, le maire et la sécurité publique : action publique partenariale et dynamiques professionnelles ». *Revue française de sociologie*, 4, pp. 793-818.
- De Maillard J., Maret, A., Clouzeau, M. Malochet, V., Hollo, L., (2016). *Police et population. Pour des relations de confiance*. Rapport en ligne sur <http://tnova.fr/rapports/police-et-population-pour-des-relations-de-confiance>
- Debarbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1 - Etat des lieux*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E. (1997). Insécurité et clivages sociaux : l'exemple des violences scolaires. *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, pp. 43-50.
- Debarbieux, E. (1998). Violence et ethnicité dans l'école française. *Revue Européenne de migrations internationales*, 14 N°1, pp. 77-91.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence milieu scolaire -2- Le désordre des choses*. Paris : ESF.

- Debarbieux, E. (2002). *L'oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*. Paris : La Documentation française.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux E. (2011). L'école face au défi de la sécurité. Climat scolaire et prévention de la violence. *Les cahiers de la sécurité*. N°16, avril-juin, pp. 14-21.
- Debarbieux, E. (2013). La violence à l'école: spécificités, causes et traitement. In CUSSON, M. (ed.) *Traité des Violences Criminelles*. Montréal: Hurtubise.
- Debarbieux, E. dir., (2016). *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire. -3- Dix approches en Europe*. Paris: ESF.
- Debarbieux, É. Blaya, C., (2009). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par « l'évidence »? *Revue de criminologie*, 42(1), pp. 13-31.
- Debarbieux, E. et Fotinos, G. (2012). L'école entre bonheur et ras le bol : une enquête de victimation et climat scolaire auprès des enseignants du premier degré. Paris : FAS-USU, OIVE.
- Debarbieux, E., Fotinos, G., (2012). Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de direction des lycées et collèges. *Rapport pour l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole*, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Debarbieux, E. et Moignard, B. (2016). Climat scolaire, violence, harcèlement : ce que disent les élèves et les personnels. In Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux E., Montoya, Y., (1998). La violence à l'école : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue française de pédagogie*, n° 123, pp. 93-122.
- Debarbieux, E., Montoya, Y., Blaya, C., Dagorn, J., Rubi, S. (2003). *Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*, Rapport au Ministère de l'éducation nationale. Février 2003.
- Delpeuch, T. & Ross J., (2010). *Les partenariats locaux de sécurité comme source d'information et d'analyse pour le renseignement de sécurité publique*. En ligne sur <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00533545/>
- Demilly, L., (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion.
- Devine, J. (1996). *Maximum security: The culture of violence in inner-city schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Devine, J. (2001). Le marché de la violence scolaire. In Debarbieux E. et Blaya C., *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris : ESF.
- Donzelot, J. (1977). *La Police des familles*. Paris : Le Seuil.
- Donzelot, J., Wyvekens, A., (2004). *La magistrature sociale. Enquêtes sur les politiques locales de sécurité*. Paris : La Documentation française.
- Douillet, A.C., Dumoulin, L., Germain, S., (2009). Un dispositif socio-technique à la loupe : genèse et banalisation de la vidéosurveillance dans trois villes françaises. *Communication au Congrès de la SQSP – Atelier « Les approches pragmatiques », Québec*. En ligne sur [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/39/19/PDF/article\\_V7.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/39/19/PDF/article_V7.pdf).
- Dubet F. (1987). *La galère : Jeunes en survie*. Paris : Fayard
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil
- Dubet, F. (1994). Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n°15.
- Dudouet, F.X., (2003). De la régulation à la répression des drogues. Une politique publique internationale. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°52, pp. 89-112.
- Dufournet, T., (2016). Violences à l'école et éducation à la sexualité. Un programme institutionnel à l'épreuve des contraintes locales. *Penser les nouvelles problématiques éducatives dans une perspective internationale*, Colloque International, Université Paris Est Créteil, novembre.
- Duvanel Aouida, G., (2016). *Rester délinquant. Comprendre les parcours des jeunes récidivistes*. Louvain la neuve : Académia-L'harmattan
- Ericson R.V. & Haggerty K.D., (1997). *Policing the Risk Society*. Oxford: Oxford University Press.

- Evrard, L. (2011). Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011. MENJVA-DEPP *Note d'information*. n°11-14, pp 1-8.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves: Cerveau, motivations et apprentissage*. Paris : Dunod.
- Finn, J. D., & Servoss, T. J. (2015). Misbehavior, suspensions, and security measures in high school: Racial/ethnic and gender differences. In D. J. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion*. New York: Teachers College Press.
- Fortin, J. et Fotinos, G. (2000). *Une École sans violence?* Paris: ESF.
- Fortin L. (2003). Student's antisocial and aggressive behavior : development and prediction. *Journal of Educational Administration*, Volume 41 number 6, pp. 669-689.
- Foucault, M., (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Galloway, (2007), Programs for safe and Healthy Schools and for Students "At Risk": Elements Essentials to Success in Achieving Sustainable Change in Schools, with Enhanced Resilience in Students. *Conférence présentée à la 3<sup>rd</sup> Annual National School Health Conference: The School's role in promoting positive social development and mental health*. Vancouver (BC), 8-10 Juin.
- Gardet, M., (2010). La police des mineurs à l'heure de la prévention (1935-1966) : une mission oubliée ? *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, n°12, pp. 111-137. En ligne sur <https://rhei.revues.org/3189>
- Garland, D., (1998). Les contradictions de la "société punitive": le cas britannique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°124, pp. 49-67.
- Garnoussi, N., (2015). Contours et enjeux du modèle capacitaire dans les politiques européennes en santé mentale. In Payet, JP, Purenne, A. *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, Paris : L'harmattan, pp.81-101.
- Garosio, A., (2006). Représentations sociales de l'insécurité en milieu urbain. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 69, pp. 33-46.
- Gatto, D., Thoenig, J.C., (1993). *La sécurité publique à l'épreuve du terrain, le policier, le magistrat et le préfet*. Paris : L'Harmattan.
- Gaudin, J.P., (1999). *Gouverner par contrat, l'action publique en question*. Paris : Presses de sciences-po. Réédition en 2007.
- Gautron, V., (2010). La coproduction locale de la sécurité en France : un partenariat interinstitutionnel déficient. *Champ pénal / Penal field, nouvelle revue internationale de criminologie*, Vol. VII, en ligne sur <http://champpenal.revues.org/7719>
- Gény, R. (2006). Réponse éducative de la PJJ et conversion des habitus. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°2, automne, en ligne sur <http://sejed.revues.org/183>
- Germain S., de Maillard, J., (2012). Social Prevention in France. Erasure, Permanence, Regeneration ? In Hebbrecht, P., Baillergeau, E., (dir.), *Social Crime prevention in Late Modern Europe. A comparative perspective*. VUB Press.
- Gilles, J.-L., Potvin, P., Tièche Christinat, C., (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Bern : Peter Lang.
- Giolitto, P. (1986). *Abécédaires et férules. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris : Imago.
- Goffman, E., (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Goffman, E., (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- Gorgeon, C., (2003). *Existe-t-il des systèmes locaux de sécurité ?* Paris: IHESI.
- Gottfredsen, D.C., Wilson, D. B., Stacy, S.N., (2006). School-based crime prevention. In Sherman, L.W., Farrington, D.F., Welsh, B.C., Mac Kenzie, D.L., eds. *Evidence based Crime Prevention*. Revised edition, New York: Routledge, pp.56-164.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- Grignon, C. (1970). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Seuil.
- Haraway, D.J., (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Hébert, T., Dugas, E., (2014). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens. *Colloque Oser l'autre : Climats, violences et vulnérabilités scolaires en questions*, Université de Bordeaux.



- Hiernaux J.P., Nizet J. (1984). *Violence et ennui. Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*. Paris : PUF.
- Hubert, T., Juillard, F., Murat, F. (2016). Mesurer la violence en milieu scolaire au niveau national : outils et résultats. In Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Hughes, E. (1962). Good People and Dirty Work. *Social Problems*, vol. X, Summer.
- IGEN-IGAENR, (2010). Évaluation du dispositif des médiateurs de réussite scolaire. *Rapport n°2010-085*, Paris : MENESR
- IGEN-IGAENR, (2012). Bilan de l'usage des moyens attribués aux académies pour la rentrée 2012. *Rapport n°2012-145*. Paris : MENESR.
- Ivanova, E., (2010). Intervention policière en milieu scolaire : expérience et point de vue des acteurs. *Mémoire de Maîtrise en criminologie, Université de Montréal*
- Jaccoud, M., (2007). Innovations pénales et justice réparatrice. *Champ pénal*, Séminaire Innovations Pénales, mis en ligne le 29 septembre 2007. <http://champpenal.revues.org/1269>
- Janosz, M., Pascal, M., & Bouthillier, C. (2009). La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises : portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005. *Rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES)*. Montréal : Université de Montréal.
- Jarry, B. (coord.), (2010). *Politique locale de jeunesse: le choix de l'éducatif*. Issy-les-Moulineaux. INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n°29, Paris.
- Jazouli, A. (1992). *Les années banlieues*. Paris : Le Seuil.
- Jobard, F., de Maillard, J., (2015). *Sociologie de la police. Politiques, organisations, réformes*. Paris : Armand Colin.
- Juhem, P. (1998). *SOS-Racisme, histoire d'une mobilisation "apolitique". Contribution à une analyse des transformations des représentations politiques après 1981*. Thèse de science politique (Dir : Bernard Lacroix) : Université de Nanterre.
- Karstedt, S. (2005). Great Expectations : Enlightenment, Justice and the Invention of Institutions. Plenary address XIV world congress of criminology. Philadelphie, PA USA.
- Latour, B. (1995). *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*. Paris: INRA.
- Le Goff, T., (2004). Réformer la sécurité par la coproduction : action ou rhétorique ? In Roché, S., dir., *Réformer la police et la sécurité*. Paris : O. Jacob, pp.81-104.
- Lec, F. et Lelièvre, C. (2007). *Histoires vraies des violences à l'école*. Paris : Fayard
- Lelièvre, Cl, (2006). « Les profs, l'école et la sexualité », *Recherche et formation*, 52, pp. 71-77.
- Lévy, R., (2016). La police française à la lumière de la théorie de la justice procédurale, *Déviance et Société*. Vol. 40, n°2, op. 139-164
- Lyet, Ph., (2008). *L'institution incertaine du partenariat*. Paris : L'Harmattan
- Lytard, J.F. (1979). *La condition Post-moderne*. Paris : Les éditions de minuit.
- Mabilon-Bonfils, B. (2005). *L'invention de la violence scolaire*. Paris : Eres.
- Massé, L., Desbiens, N. & Laharis, C. (2005). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation, intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Marx G.T., (1988). La société de sécurité maximale. *Déviance et société*, 12 (2), pp. 147-166.
- Mohammed M. (dir.), (2012). *Les sorties de délinquance. Théories, méthodes, enquêtes*. Paris : La Découverte, Coll. Recherches.
- Mohammed M., (2010). *La formation des bandes de jeunes. Entre la famille, l'école et la rue*. Paris : PUF.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moignard B. (2015). Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive, *International Journal on Violence and School (IJVS)*, n°14, juillet 2015, pp. 119-141.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socioanalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la société*. 2003/1 (n° 147)
- Monceau, G. (2012). *Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris: L'Harmattan.

- Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. La position du Conseiller principal d'éducation. *Recherches & éducations*. 15.
- Monjardet, D., (1996). *Ce que fait la police. Sociologie de la force publique*. Paris : La découverte.
- Montoya, Y. et Masson, M. (2016). La science au service de l'action : les enquêtes locales de climat scolaire et victimation. in Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Mouhanna, Ch., (2005). *Police et justice face au citoyen : le repli bureaucratique*. Thèse pour le doctorat de science politique, IEP de Paris.
- Mouhanna, Ch., (2001). Faire le gendarme : de la souplesse informelle à la rigueur bureaucratique. *Revue française de sociologie*, Volume 42, n°1, pp. 31-55.
- Mucchielli, L (2001). *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*. Paris: La Découverte.
- Mutatayi, C, (2012), RELIONPREDIL 2011. Actions de prévention des usages de drogues illicites et licites en Rhône-Alpes, *OFDT*, novembre.
- Newman, O., (1972). *Defensible Space : People and Design in the Violent City*. Londres : Architectural Press
- Nussbaum, M., (2011). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion, Climats.
- O'Malley P., Hutchinson S., (2007). « Reinventing Prevention ». *British Journal of Criminology*, 47, pp. 373-389.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Oury F., Pain J. (1972). *Chroniques de l'école caserne*. Paris : Maspéro.
- Otero, M., Roy, S., (dir.), (2013). *Qu'est-ce qu'un problème social aujourd'hui. Repenser la non-conformité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pain, J. (1984). La pratique de la violence, une expérience originelle ? *Traces de faire*, n°1.
- Pain J. (1993). *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Vigneux: Matrice.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company
- Payet, J.P. (1985). L'insolence. *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 54.
- Payet, J.P., (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue, *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, pp.19-31.
- Payet, JP, Purenne, A., (2015). *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*. Paris : L'harmattan.
- Peyrefitte A. (1977). *Réponses à la violence*. Paris : Documentation française - Press Pocket.
- Pruvost, G., (2007). *Profession policier. Sexe féminin*. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.
- Purenne, A., Wulleumier, A., (2012). Des polices en quête d'innovation. Travail à la frontière et réinvention du mandat institutionnel en France et au Québec. *Socio-logos*, n°7, en ligne sur <http://socio-logos.revues.org/2646>
- Ramey, C. T., et Ramey S. L (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), pp. 109-120.
- Rancurel, M. (1992). *La violence à l'école. Constats, réflexions, propositions, recueil de notes de l'Inspection Générale*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Rancurel, M. (1994). L'Éducation Nationale face à la violence scolaire. *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°15.
- Roché, S. (1994). *Insécurités et libertés*. Paris : Le Seuil.
- Roché S., Douillet A.-C., Dumoulin L., Germain S., Cameratti, N., (2007). *Les usages techniques et politiques de la vidéosurveillance : une comparaison entre Lyon, Saint-Étienne et Grenoble*. Rapport pour l'INHES, Grenoble, UMR Pacte.
- Roaux, C. (2017). *Les Professeurs des écoles et la « direction » d'école : contribution à une analytique du pouvoir dans l'éducation nationale*. A paraître.
- Rorty, R. (1989). Trad. Française (1993). *Contingence, Ironie et solidarité*. Paris : Bourgois.
- Royer, E. (2016). Au-delà des mythes pédagogiques : intervenir plus tôt pour favoriser la persévérance et la réussite des jeunes en difficulté de comportement. In Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.

- Rubi S. (2005). *Les Crapuleuses. Délinquance et déviance des filles de quartiers populaires*. Paris : PUF.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting Bullying in Finland: The KiVa Program and Its Effects on Different Forms of Being Bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, pp. 405-411.
- Sauvêtre, P., (2009). « Michel Foucault : problématisation et transformation des institutions ». *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 17, <http://traces.revues.org/4262>
- Shearing, C., (2005). Nodal security. *Police Quarterly*, 8(1), pp. 57-63.
- Sherman, L.W., Farrington, D.P., Welsh, B.C., Layton Mackenzie, D. (2002), *Evidence-based Crime Prevention*. London and New York: Routledge.
- Skiba, R.J., Losen, D.J. (2016). Réformer la gestion de la discipline à l'école aux Etats-Unis: prévenir plutôt que guérir. in Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Stenning P.C., (2000). Powers and accountability of private police. *European Journal on Criminal Policy and Research*, Vol. 8, n°3.
- Tallon, G. (1979). *La violence dans les collèges*. Ministère de l'Education Nationale.
- Tallon, G. (1980). *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel*. Ministère de l'Education Nationale.
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Sociologie*, n°8.
- Testanière, J. (1972). Crise scolaire et révolte lycéenne. *Revue Française de Sociologie*, n°13.
- Thoenig J.-C., (1994). La gestion systémique de la sécurité publique. *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 357-392.
- Tiévant S., (2002). *Travailler avec la police de proximité : pratique du partenariat par les acteurs de la société locale*. Rapport de recherche, IHESI.
- Tiévant S., (2002). Partenariat et police de proximité. Dilution ou consolidation des spécificités professionnelles ? *Cahiers de la Sécurité Intérieure*, n°48, pp.149-170.
- Tyler, T. R., (2011). *Why People Cooperate*. Princeton : Princeton University Press
- Van Meenen, J.-M. (2016). Sécurité publique et violence à l'école : l'apport de la science du danger. in Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Visher, C. & Weisbur, D. (1998). Identifying What Works: Recent Trends in Crime Prevention Strategies. *Crime, Law and Social Change*, 28: pp. 223-242.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2005). *Antisocial Behavior in School: Evidence-Based Practices* (2nd Ed.). Belmont, CA : Thomson-Wadsworth.
- Wuilleumier, A., Purenne, A. (2011), L'institution policière face aux mises en accusation de la violence d'Etat : vers un renouvellement du répertoire d'action policier? In Laforgue, D. et Rostaing C., *Violences et institutions : défis, réflexivité et résistances*, Paris : CNRS, édition alpha
- Wuilleumier, (2014). Le contrat didactique du policier éducateur. *Les actes du Colloque WISG*, Agence nationale de la recherche / Université Technologique de Troyes.
- Wuilleumier, A., (2015). Refonder l'asymétrie par le verbe ? Approche ethnographique des conférences policières en établissements scolaires. In Payet, JP, Purenne, A. *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, Paris : L'harmattan, pp. 167-189.
- Wuilleumier, A., (2016). La police à l'école. Quelle réalité pour quel pouvoir d'agir ? In Debarbieux, E. dir., *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Wyvekens, A. (2003). De "What works?" en "Bonnes pratiques". Y-a-t-il un bon usage du pragmatisme anglo-saxon ? *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 54, 4ème trimestre 2003, pp.7-19.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.