

LES ASSISTANTS D'EDUCATION ET LA GESTION DES CONFLITS DANS LES COLLEGES

Laurence Thouroude

Université de Rouen
Laboratoire CIVIIC
UFR des Sciences de l'Homme et de la société
Rue Lavoisier
76521 Mont Saint Aignan Cedex
Laurence.thouroude@univ-rouen.fr

Mots-clés : *assistant d'éducation, gestion de conflits, cadre institutionnel.*

Résumé. *Les assistants d'éducation en poste dans les collèges sont amenés à gérer de nombreux conflits et violences au quotidien. Une analyse de récits de situations vécues par les assistants d'éducation fait ressortir une gestion dans l'urgence, laissant une large part à l'improvisation, avec des résultats aléatoires. L'absence de formation des assistants d'éducation, le manque de clarté et de consensus entre adultes sur les règles et leur application contribuent à former un cadre institutionnel défaillant, propice à la perpétuation des conflits et violences. Les conditions essentielles de la prévention résident dans une gestion collective de la vie scolaire, au sein d'équipes éducatives formées aux conditions d'amélioration du climat scolaire.*

1. Problématique

Depuis les années 90, la violence scolaire est devenue une question publique en lien avec la montée des violences urbaines. Les établissements les plus touchés sont les collèges, avec 70% des incidents signalés selon les rapports officiels de 2002-2003. Les enquêtes de grande ampleur menées par l'équipe de É. Debarbieux (2004, 2006) montrent une dégradation du climat scolaire dans les collèges entre 1995 et 2003, liée à une baisse de l'image positive des enseignants. Le sentiment d'insécurité a également progressé, avec une violence jugée plus forte par les victimes de 2003. É. Debarbieux note une présence plus forte d'insultes racistes en ZEP (22,8 % contre 13,2 hors ZEP), ce qui tient à la fois à la composition des publics et à « l'ethnicisation des rapports scolaires », c'est-à-dire la construction conflictuelle d'un système d'opposition entre groupes, au sein de l'institution scolaire. Une violence d'appartenance groupale se développe et le choix des victimes peut se faire sur une base ethnique et raciale.

Les travaux de recherche actuels montrent également un accroissement des violences qualifiées d'anti-scolaires par F. Dubet (1998), à savoir les violences dirigées contre les locaux et les personnels de l'institution (destruction de matériel, injures, agressions contre les enseignants et autres professionnels de l'école). D'un point de vue sociologique, les violences anti-scolaires peuvent être analysées comme résultant des difficultés de l'école à tenir ses promesses d'insertion sociale, en particulier pour les élèves en difficulté scolaire et sociale. Mais les auteurs de ces violences forment un public plus différencié que celui de la délinquance juvénile. Les violences anti-scolaires se situent d'ailleurs davantage du côté de la révolte que du côté de la délinquance.

La violence en milieu scolaire ne se réduit pas à une violence importée de l'extérieur, mais elle peut également être produite ou aggravée par le contexte scolaire lui-même. Les travaux de

recherche internationaux sur les facteurs de risque institutionnels recensés par É. Debarbieux (2006) laissent apparaître des facteurs explicatifs des violences parmi lesquels on trouve en première ligne l'instabilité des équipes enseignantes et l'injustice dans l'application des règles. É. Prairat (2007) considère d'ailleurs que la disparité des pratiques punitives au sein des établissements scolaires est l'un des problèmes disciplinaires les plus urgents à traiter. L'institution est donc impliquée, tant sur le mode interactif (élèves et personnels) que sur le mode subjectif (ressentis des élèves et des personnels).

Si l'institution a sa part de responsabilité dans le développement des violences scolaires, cela implique aussi qu'elle dispose d'un pouvoir important en matière de prévention. Il faut en effet rejeter un point de vue fataliste sur la question. D'ailleurs, l'embauche d'aides-éducateurs a eu un large impact sur la gestion et la prévention des violences en milieu scolaire. Les travaux de B. Charlot et de ses collaborateurs (2002) ont montré comment, bien que non formés, ces personnels ont contribué à pacifier le climat des établissements scolaires, en particulier dans les collèges. Nombreux sont ceux qui ont assumé parmi leurs multiples fonctions celles de médiateur entre les différents acteurs et partenaires de l'éducation : élèves, parents, enseignants, collègues, CPE, directeurs... même lorsque cette fonction n'était pas officiellement déclarée.

Depuis juin 2003, l'appellation d'aide-éducateur a été remplacée par celle d'assistant d'éducation. Bien que beaucoup moins nombreux, la gestion des conflits et violences fait toujours partie de leur quotidien. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent d'aborder la question à partir de l'expérience subjective de ces acteurs de terrain. Quels sont les motifs invoqués ? Quels sont les protagonistes impliqués ? Quels modes de gestion les assistants d'éducation ont-ils tendance à privilégier ? Comment évaluent-ils l'issue des conflits qu'ils ont été amenés à gérer ?

Le cadre scolaire est constitué par les règles communes et tous les personnels en sont les garants. Le cadre est par définition ce qui soutient et ce qui structure. J. Bleger rapproche cette fonction de celle de la symbiose maternelle, qui permet à l'enfant de développer son moi encore immature. « Le cadre a une fonction comparable ; il agit comme support, comme étau, cependant nous ne le percevons, pour le moment, que lorsqu'il se modifie ou se casse. Le rempart le plus puissant, le plus durable, et en même temps le moins apparent, c'est bien celui qui repose sur le cadre » (1990, p.262). Les violences anti-scolaires sont à considérer comme des attaques du cadre institutionnel. Les assistants d'éducation font partie de ce cadre et occupent une place importante dans la gestion des conflits et violences au quotidien. Nous faisons l'hypothèse que la façon dont ils perçoivent le cadre institutionnel et la place qu'ils y occupent influence leur vécu subjectif des situations difficiles. On peut aussi supposer que leurs réactions dans les situations de conflit, les partenaires éducatifs qu'ils ont trouvés (ou pas trouvés) pour les résoudre influencent leur ressenti de l'issue du conflit. Les raisons qu'ils donnent pour expliquer leur échec ou leur réussite dans la gestion des conflits et violences devraient nous éclairer sur les processus en jeu.

2. Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans le cadre des travaux de É. Debarbieux, tant d'un point de vue conceptuel que méthodologique. Nous adoptons sa définition large de la violence scolaire, qui comprend aussi bien des faits majeurs isolés que des microviolences qui s'apparentent aux incivilités : insultes, menaces et toute autre forme de violence perçue comme telle, qui finissent à force de répétition par créer un climat de tension dans les établissements scolaires. É. Debarbieux (2010, p.7) emploie le terme de microviolence « par opposition à cette violence qu'on capte d'ordinaire à travers le prisme paroxystique : le meurtre, le massacre scolaire, ou des violences délinquantes, bien identifiées ». Si les microviolences sont en elles-mêmes peu graves, c'est leur répétition au quotidien qui pose problème, participant à l'instauration d'un mauvais climat général, dans la classe ou dans l'établissement. Le terme de « microviolence » nous semble particulièrement bien adapté aux réalités du milieu scolaire pour deux raisons : d'une part il prend en compte les faits objectivement peu graves mais perçus comme des violences par les acteurs sociaux, d'autre part il contient l'idée de répétition avec toutes ses conséquences dans la vie

quotidienne des établissements et donc sur le climat scolaire. Du point de vue méthodologique, nous recueillons le point de vue des acteurs concernés sur le terrain, leur ressenti, leur perception des violences au quotidien. Par delà les faits de violence officiellement déclarés, nous appréhendons aussi les aspects subjectifs de la violence scolaire, réunis dans une définition large, conformément au cadre conceptuel posé par É. Debarbieux.

Nous avons tenté d'identifier les violences et microviolences et de dégager les processus qui les produisent, en partant de situations vécues et racontées par des assistants d'éducation qui y ont été confrontés. Nous leur avons demandé de rédiger par écrit et en deux heures un récit de situation dans laquelle ils ont été impliqués et qu'ils ont eu à gérer. Les assistants d'éducation sont en poste dans un établissement scolaire et poursuivent parallèlement des études à l'université, en vue d'obtenir une licence de sciences de l'éducation en deux ans, moyennant une présence au cours une journée par semaine. La tâche demandée était conçue comme un exercice d'entraînement à la production d'écrits, le thème correspondant à un cours de gestion des conflits en milieu scolaire. L'objectif était double : améliorer leurs compétences rédactionnelles et développer leurs capacités d'analyse face à des situations conflictuelles.

Le texte introductif était le suivant :

« Le champ éducatif est un champ conflictuel complexe. Le conflit dans les établissements scolaires peut porter sur diverses situations relationnelles où sont impliquées une ou plusieurs personnes : élèves, parents, enseignants, collègues, CPE, directeurs...

Relatez une situation de conflit que vous avez vécue sur votre lieu de travail.

Racontez les différentes étapes de l'élaboration de ce conflit : son origine, son déroulement, son issue. Vous mettrez l'accent sur les points suivants : la façon dont vous avez géré le conflit ; l'analyse de la situation ; les conclusions que vous en tirez pour des actions futures de gestion et / ou de prévention des conflits et violences en milieu scolaire. »

Nous avons volontairement laissé aux assistants d'éducation le choix de la définition implicite qu'ils souhaitaient donner au mot « conflit », escomptant appréhender les situations qui leur posent problème, qu'il s'agisse d'un conflit mineur réglé à l'amiable ou d'une situation violente. Dans le texte introductif, le terme de conflit a été préféré à celui de violence, car moins propice à susciter des résistances. Le fait d'éviter l'utilisation du mot violence relève donc d'une préoccupation purement méthodologique, sachant par ailleurs que sur le plan conceptuel, conflit et violence ne doivent pas être confondus. Du point de vue conceptuel et selon la définition large adoptée par É. Debarbieux, nous étudions les violences perçues comme telles par les acteurs concernés, qu'elles soient ponctuelles ou répétitives. Nous sommes le plus souvent en présence de « microviolences », selon la qualification opérée par É. Debarbieux. Mais ce concept étant une construction complexe, nous lui avons préféré le terme de « conflit », plus doux et plus accessible, faisant partie du vocabulaire courant des acteurs de terrain.

Nous avons recueilli pour cette étude 41 textes écrits par des assistants d'éducation exerçant dans un collège. Nous avons procédé à une analyse de contenu des récits. Dans un premier temps nous avons opté pour une analyse quantitative relativement sommaire selon quatre dimensions : les personnes impliquées (en dehors de l'auteur du récit), les motifs de conflit, les modes de gestion, l'évaluation de l'issue (en termes de niveau de satisfaction).

Dans un deuxième temps et dans un but d'approfondissement, nous avons procédé à une analyse qualitative des 41 récits de situations vécues par les assistants d'éducation. Pour cette communication, nous avons choisi d'exposer trois récits illustratifs des situations les plus souvent évoquées par les assistants d'éducation qui les ont vécues. Ce sont d'une part, les situations qui relèvent des violences anti-scolaires en tant qu'elles constituent des attaques contre le cadre scolaire, d'autre part des violences entre pairs qui requièrent l'intervention d'un adulte.

3. Résultats, analyses

Nous ne présentons pas ici la totalité des résultats dans le détail, mais seulement une vue d'ensemble des quatre axes qui structurent les 41 récits sur le plan quantitatif.

Personnes impliquées		Motif du conflit		Mode de gestion		Évaluation de l'issue du conflit	
élèves	36	violence à un adulte	16	appel à la hiérarchie	22	positive	17
hiérarchie	9	violence à un pair	14	dialogue avec l'élève	10	négative	11
équipe éducative	8	organisation du travail	8	exclusion de l'élève	7	mitigée	13
parents d'élèves	3	relation entre professionnels	2	médiation d'un tiers	6		
		relation avec les parents d'élèves	1	sanction	5		
				rapport écrit	5		
				appel à l'équipe	4		
				appel aux parents	4		
				intervention de la police	1		

Figure 1 : Gestion des conflits par les assistants d'éducation au collège

Les chiffres de la première colonne de gauche indiquent clairement que la grande majorité des conflits relatés par les assistants d'éducation (36 sur 41) implique des élèves dont le comportement pose problème. Ce résultat va dans le sens des travaux de recherche sur les protagonistes : la violence scolaire touche en premier lieu les élèves, qui en sont à la fois les principaux auteurs et les principales victimes (B. Charlot, É. Debarbieux).

Cependant, en ce qui concerne les motifs des conflits relatés, la violence à un adulte est plus souvent mise en scène que la violence entre pairs (16 contre 14). Cela n'a rien d'étonnant si l'on ne perd pas de vue que nos résultats ne reflètent pas la fréquence « objective » des faits de violence, mais des faits auxquels les assistants d'éducation sont les plus sensibles. Le choix des situations relève de la violence perçue, et les assistants d'éducation comme les autres personnels, sont davantage marqués par les violences anti-scolaires que par les violences entre pairs. Ces dernières échappent d'ailleurs largement au regard des adultes. D'après les statistiques SIGNA en 2003, 55% des victimes d'insultes et menaces sont des enseignants. Bien que plus nombreuses selon les travaux de recherche, les violences entre pairs sont plus rarement signalées, seulement pour les cas les plus graves. Les conflits qui portent sur l'organisation du travail (8), les relations entre professionnels (2) et les relations avec les parents d'élèves (1) sont des situations où seuls des adultes sont impliqués (11 sur 41).

En ce qui concerne le mode de gestion du conflit impliquant des élèves, l'appel à la hiérarchie est le moyen le plus couramment utilisé par les assistants d'éducation (cité 22 fois). Dans 10 cas sur 41, le « dialogue » ou la « discussion » ont suffi à trouver une issue acceptable au conflit.

Seuls 5 assistants d'éducation ont pris l'initiative de prononcer une sanction à l'encontre d'un élève. Il est évident que sur les 36 élèves impliqués, ils sont plus de 5 à avoir été sanctionnés ; 7 mesures d'exclusion ont d'ailleurs été prononcées dont une définitive. Mais les assistants d'éducation préfèrent faire appel au conseiller principal d'éducation (CPE) ou au Principal adjoint, qui selon eux, font davantage « autorité » en matière de sanction.

17 assistants d'éducation évaluent positivement l'issue du conflit contre 11 qui la jugent négativement. Les assistants d'éducation évaluent favorablement l'issue du conflit lorsqu'ils n'ont pas perdu leur crédibilité auprès des élèves et/ou lorsqu'ils pensent que le mode de gestion adopté est légitime et juste. Ils se préoccupent plus rarement des effets de l'issue du conflit sur le plus long terme.

Sur 13 assistants d'éducation qui se disent à moitié satisfaits de l'issue du conflit, 7 d'entre eux sont mécontents de l'attitude de leur hiérarchie dans le conflit relaté. Ils la considèrent comme trop laxiste et regrettent l'absence ou l'insuffisance des sanctions. C'est également les raisons invoquées par 4 assistants d'éducation sur les 11 qui jugent négativement l'issue du conflit.

Sur les 13 assistants d'éducation qui se disent partagés, 6 d'entre eux sont insatisfaits en raison des mesures d'exclusion scolaire qui ont frappé les jeunes concernés. L'exclusion est également la raison invoquée par 9 assistants d'éducation parmi les 13 qui évaluent l'issue du conflit de façon franchement négative. Les raisons invoquées sont de deux ordres : soit ils jugent cette mesure moralement condamnable, soit ils la jugent inefficace. L'exclusion n'apparaît donc pas comme une solution satisfaisante pour la majorité des assistants d'éducation.

Les travaux de recherche vont dans le même sens : l'exclusion scolaire venant redoubler l'exclusion sociale, elles sont toutes deux génératrices de violences. É. Prairat (2007) considère d'ailleurs comme problématique que le recours à l'exclusion soit en forte augmentation depuis les années 90, au détriment des solutions alternatives.

L'approche qualitative reprend les points les plus importants qui ressortent de l'approche quantitative et les approfondit : violences et microviolences des élèves, rôle de l'assistant d'éducation et de l'équipe éducative dans la situation relatée, ressenti de l'assistant d'éducation dans l'après-coup. Deux éléments majeurs ressortent de l'analyse des 41 récits : d'une part un sentiment de solitude des assistants d'éducation face aux situations qu'ils ont été amenés à gérer, d'autre part une impression de s'exposer quotidiennement à des situations dangereuses, sans protection et dans l'urgence.

Notre démarche d'analyse de récit consiste à dégager les processus en jeu dans l'émergence et la gestion des situations qui ont marqué les assistants d'éducation. Nous avons choisi de relater trois récits qui illustrent les violences anti-scolaires et les violences entre pairs. Les trois récits impliquent des élèves déjà repérés par divers acteurs de l'équipe éducative et souvent sanctionnés. Le caractère de répétition observé par É. Debarbieux est bien présent dans les cas que nous allons exposer, tant par la nature des situations que par celle des protagonistes impliqués.

Partant de l'hypothèse de l'implication du cadre institutionnel dans le développement des microviolences et compte tenu de l'appartenance des assistants d'éducation à ce cadre, nous avons tenté de dégager des éléments efficaces de gestion des microviolences, ou au contraire des éléments susceptibles de les perpétuer, voire de les générer. Nous avons ensuite repéré quelques conditions institutionnelles requises pour les prévenir.

Les récits des assistants d'éducation ont été intégralement retranscrits, dans leur version originale. Nous n'avons apporté que quelques corrections mineures concernant la syntaxe, pour une meilleure compréhension du récit. Nous avons également corrigé les erreurs d'orthographe. Seul le titre des récits relève de notre propre initiative.

3.1 Violences antiscolaires et alliance père-fils : récit d'une assistante d'éducation

Un lundi matin comme les autres au sein de l'établissement, vers 9h25, horaire des interours impliquant moult déplacements d'élèves au sein de la cour et des couloirs, des cris attirent mon attention à l'entrée du C.D.I.

Je presse vivement le pas et surprends une violente altercation entre deux collégiens. Amine, notre « caïd » local, fait encore des siennes et assène de violents coups de pieds à sa victime en la secouant fortement, via les bretelles de son sac à dos.

Première réaction instinctive de ma part : m'interposer entre eux afin de les séparer tout en les sermonnant. Mes chevilles accusent ça et là quelques horions épars, maladroitement expédiés dans le feu de l'action. Une fois l'échange de coups rendu impossible par ma présence entre les deux protagonistes, je leur demande prestement de m'accompagner jusqu'au bureau des surveillants afin de s'expliquer calmement, loin d'oiseuses oreilles indiscretes.

Amine rechigne, vitupère et me repousse en hurlant face à l'injustice qui l'accable : « l'autre, ce sale fils de p*** de sa race » ne veut pas lui prêter sa calculatrice ! Une foule compacte d'élèves, avide de spectacle comme au temps des jeux du cirque romain, commence à s'assembler autour de nous, haranguant Amine. J'ai beau lui assurer qu'aucune sanction ne sera prise contre lui, il refuse obstinément de me suivre.

Je pose alors une main sur l'épaule des deux opposants et essaie modestement de nous diriger vers la porte la plus proche, loin du brouhaha ambiant. Amine me traite de « salope » à plusieurs reprises. La meute qui nous encercle envenime les choses, encouragée par la force du nombre et l'anonymat qu'elle implique. Je subis plusieurs crachats dans le dos, une tentative de croche-pied et... un doigt dans l'oreille! (Comprenez qui peut ce geste !)

Face à l'émeute provoquée par la situation, la direction décide enfin de prendre les choses en mains : le blessé est envoyé immédiatement aux urgences locales. Il aura droit à cinq points de sutures sur l'arcade sourcilière. Quant à son agresseur, Amine : un simple entretien moralisateur tiendra lieu de sentence. J'assiste stupéfiée à celui-ci : « que veux tu faire plus tard ? » ; « Te rends tu comptes que ce que tu as fait n'est pas bien ? » Amine répond « oui » avec une mine contrite et repart alors en cours sans autre forme de procès ou sanction disciplinaire.

Dès 14h00, je suis convoquée auprès de la direction. Les parents d'Amine sont présents, furieux. Leur enfant est rentré à la maison en étant « molesté » par mon zèle d'autoritarisme excessif !!! Son tee-shirt est déchiré suite à mes « violences » contre leur chérubin et ils menacent de porter plainte contre moi. Plusieurs témoins (camarades de classe avertis) attestent que j'ai apposé la main sur son épaule. Quant au terme de « salope », le père explique qu'il travaille dans le bâtiment et que ce genre de vocabulaire est employé au quotidien sans impliquer d'insulte aucune. C'est juste une... «façon de parler ». (Sic !)

La direction s'excuse amplement et le père me tend la main, visiblement satisfait par la victoire de son irascible courroux. La gorge me serre mais je ne saurais refuser une main tendue. Question d'éducation. Les mots s'échappent alors de ma bouche plus vite que ma pensée : « Au revoir, salaud ! » Son visage s'empourpre, il semble suffoquer ; me menace du poing, tout comme son fils le matin. J'ajoute alors : « Pardonnez moi : vous venez de m'expliquer que ces termes n'étaient aucunement insultants ! »

Chacun regagne alors ses fonctions sans esclandre. Fin de « l'affaire ». Une de plus parmi tant d'autres, de même envergure.

3.1.1 Analyse

Le coupable qui fait figure de « caïd local ». Les propos de l'assistante d'éducation témoignent d'un processus de stigmatisation, qui peut mener à la fabrication de bouc émissaire.

Le type de transgression relève des violences contre un pair et contre un adulte. L'alliance père-fils renforce leur pouvoir de destruction du cadre scolaire, face à un directeur qui semble démuni, dans l'incapacité de défendre le cadre. E. Prairat (2007) souligne le problème de l'ambiguïté des attentes des parents vis-à-vis de l'école : d'un côté, ils exigent une école plus sévère, de l'autre, ils sont enclins à contester les modalités disciplinaires de l'école. Le cas relaté est exemplaire à cet égard.

La médiation est inefficace face au trop-plein de violence et le cadre institutionnel fragile se montre déstabilisé. Le mode de gestion laisse supposer une défaillance du cadre éducatif : manque de cohésion dans l'équipe, manque de cohérence des réponses, manque de solidarité entre professionnels face aux attaques du cadre. L'instance de la loi n'est pas réhabilitée, la victime n'est pas reconnue, laissant l'agresseur dans un sentiment d'impunité et l'assistante d'éducation dans un sentiment d'isolement, en manque de soutien.

3.2 Violence d'exclusion et ethnicisation des rapports scolaires : récit d'un assistant d'éducation

Le collègue dans lequel j'exerce a la faculté d'accueillir en cours d'année des élèves exclus d'autres établissements, suite à des exactions souvent violentes ou des conflits persistants avec le personnel enseignant.

Nous avons ainsi reçu dans nos murs un enfant d'origine sénégalaise, vivant seul avec sa mère dans un foyer, bien connu des services de police et de justice, après qu'il ait frappé ses anciens CPE et professeur principal. L'administration du collège a prévenu tout le personnel de ce cas particulier.

Son premier contact a été de recréer immédiatement un climat de terreur. En moins d'une semaine, ses camarades de classe le craignaient. D'un niveau scolaire très faible – incapable d'écrire droit sur une ligne – il s'est très vite montré d'une nervosité à fleur de peau, refusant bruyamment toute remarque n'allant pas dans son sens. Assez rapidement, nous nous sommes rendu compte qu'il terrorisait aussi les élèves des autres classes, agressant physiquement les plus petits que lui et verbalement les adultes. Suite à des pratiques de racket et des provocations telles que fumer sa cigarette à l'intérieur de l'établissement, il a commencé à développer un certain absentéisme.

Mon premier contact avec lui, sans être excellent, avait été marqué par une sorte de curiosité de part et d'autre, car ayant travaillé avec la communauté sénégalaise d'Elbeuf, je connais quelques expressions des dialectes employés, et nous avons tranquillement discuté. Cependant, après une altercation avec un collègue surveillant, il a pris l'habitude de communiquer avec nous en arabe, et, nous semblait-il, de façon pas toujours très polie.

Un vendredi matin, à l'heure de la sonnerie marquant le changement de cours, j'ai subi moi aussi son courroux. Alors qu'il allait voir les élèves d'une classe qui n'était pas la sienne, il m'a lancé une expression incompréhensible. Considérant le rapport de force qu'il voulait instaurer, j'ai décidé de lui répondre en breton.

Une fois avec son groupe d'amis, il a recommencé puis expliqué qu'il me « traumatisait à l'extérieur » et ceci plusieurs fois de suite. Je lui ai répondu que je connaissais très bien le sens du verbe « traumatiser ». Cette résistance l'a ébranlé, et sans doute pour ne pas perdre la face devant ses copains, il s'est approché pour me crier que si je n'étais pas un pion, je serais déjà par terre.

La situation étant engagée dans un rapport de force, il fallait absolument la dédramatiser. Les autres élèves s'étaient approchés pour assister à la joute verbale. J'ai donc choisi de continuer dans la voie de l'humour. Mais le dialogue a tourné court car un mot de trop est arrivé lorsque sa nervosité a augmenté. Il m'a dit : « je t'enc*** » et je lui ai répondu : « cela veut donc dire que tu es homosexuel. »

A partir de cette phrase, j'ai senti que j'avais franchi véritablement ses limites et je me suis senti vraiment en danger. Le ton est monté, il s'est vivement mis à ma portée en me mettant au défi de le frapper, tout en accompagnant la séquence d'imitation de gestes de coups de boule.

J'ai alors tenté de lui expliquer que la farce avait assez duré et que son attitude avait largement dépassé le cadre autorisé à l'intérieur du collège et même à l'extérieur. Des enfants présents, ainsi que des adultes, ont été attirés par le tumulte créé, mais son flot d'insultes n'a pas cessé, bien au contraire. Mon choix a été de le laisser s'époumoner, comprenant qu'il était impossible de le raisonner. Il m'a alors mis au défi d'aller me plaindre au CPE.

Rebondissant sur cette alternative, je l'ai pris au mot, soutenu par une professeure de technologie, témoin de la scène. Je l'ai laissé avec ses camarades savourer son moment de gloire. L'équipe administrative, normalement au courant du phénomène, a accueilli mes doléances et mes explications avec résignation et je suis reparti vers la salle informatique où les 6^{ème} m'attendaient, persuadé que cette affaire était en voie de résolution. Or, j'ai retrouvé ce collégien devant le bureau de la vie scolaire car il venait chercher un billet de retard (!) et il a été très surpris de me voir. Il a été encore plus étonné quand il a réalisé que j'avais exposé son cas et ses exactions à la Principale adjointe. Il est donc revenu à la charge et seule l'intervention de la Principale du collège a réussi à le calmer. J'ai pu enfin reprendre mes activités.

Compte tenu de l'intensité de la provocation et mon sentiment d'être menacé pendant mes fonctions, cette histoire ne pouvait pas en rester là. Malgré le fait qu'il se soit plaint, les larmes aux yeux devant la Principale en me faisant passer pour méchant, nous avons décidé en commun avec

l'équipe de la vie scolaire, de le sanctionner de trois jours d'exclusion afin de marquer le coup, ainsi que de rédiger un rapport pour son dossier scolaire et de porter plainte auprès des services de police.

J'étais à peu près satisfait de ma propre attitude et de mon calme préservé, j'ai donc choisi de le rencontrer après coup, quand la tension fut retombée, afin d'éclaircir la situation. Même si c'est une démarche utopique, je lui ai expliqué qu'il tendait la corde pour se faire pendre. Alors que personnellement j'étais contre le système traditionnel de sanctions, nous étions obligés de l'appliquer dans ce cas, car de tels actes ne pouvaient rester impunis. La sanction et tout ce qui l'accompagne ont eu le mérite d'être positifs pour un temps, car l'enfant a compris que son régime de « terreur » était absolument inefficace dans le cadre du règlement intérieur et de la loi. La morale pour l'ensemble des élèves est que les limites fixées ne peuvent être franchies sans conséquences.

Même si son comportement a radicalement changé à mon égard, il faut préciser que malgré ce dialogue que je considérais comme constructif, il n'a pas été capable de résister à ses pulsions et a déplacé sa colère sur d'autres cibles.

3.2.1 Analyse

La transgression relève de l'agression physique à un pair, doublée d'agression verbale sur des adultes (insultes, provocations). C'est typique de la violence anti-scolaire d'exclusion, marquée par l'ethnisation des rapports scolaires avec, comme dans le cas précédent, le risque de fabrication de bouc émissaire.

Le mode de gestion fait intervenir des tierces personnes qui représentent l'instance de la loi (Principale adjointe et Principale). La loi est réhabilitée grâce à la cohésion de l'équipe éducative, qui résiste aux attaques du cadre éducatif par l'élève, contrairement au cas précédent.

Cependant, les réponses rapportées se situent dans un registre de forte répression (trois jours d'exclusion et plainte auprès des services de police). Les aspects éducatifs semblent se limiter à un court entretien improvisé de l'assistant d'éducation, ce qui laisse présager une efficacité à court terme de la gestion de ce conflit.

De plus, il est à noter que l'assistant d'éducation attribue sa réussite relationnelle avec ce jeune à son expérience sur le terrain de la communauté sénégalaise locale. Cette gestion est donc aléatoire car non attribuable à ses compétences professionnelles mais à ses caractéristiques personnelles. De fait, comme dans le cas précédent, l'assistant d'éducation expose sa personne et se met en danger, dans une totale improvisation.

3.3 Le jeu des claques : récit d'une assistante d'éducation

Une des situations de conflit à laquelle j'ai été confrontée s'est produite dans le collège où je travaille. En tant qu'assistante d'éducation, nous avons une grille de positionnement que nous devons respecter. Ce jour-là, sur l'heure du midi, durant la récréation, j'étais de surveillance de cour, avec des élèves très agités, comme d'habitude sur le temps du midi. Il y en a qui parlent, qui chahutent, d'autres qui courent. Il faut donc bien surveiller et faire la différence entre un jeu anodin et un jeu violent.

Ce jour-là, j'observais différents groupes et à un moment donné, je m'arrête sur un groupe de quatre élèves qui chahutent en se donnant quelques claques, rien de méchant au premier regard. Je m'approche pour mieux prendre part à la situation qui commençait à dégénérer. Un élève était en train de se faire taper par deux autres et le dernier regardait à côté, ne sachant quoi faire.

C'est à la suite d'un jeu qu'une violente altercation a éclaté entre eux...une violente bagarre qui prenait une toute autre tournure qu'à l'habitude car, malgré ma présence, ils ne s'arrêtaient pas et ils étaient limite insolents avec moi. En ayant arrêté un et pensant que l'autre allait venir aussi, je commençai à partir vers le bureau avec un garçon mais l'autre est revenu « à la charge » derrière mon dos. De force, j'ai donc attrapé les deux élèves pour les conduire au bureau. Étant très énervée sur le coup, j'en informe mes collègues et je fais patienter les deux bagarreurs. Une discussion à chaud n'aurait pas été bénéfique dans cette situation. Il fallait que je me calme moi-même et que je reprenne mes esprits.

Dix minutes plus tard, la conseillère principale d'éducation (CPE) arrive, je l'informe de la situation et je décide de les prendre dans son bureau en sa présence. Il y a eu une médiation qui a permis de rechercher l'origine du conflit, de rechercher le point sensible, de rechercher une solution et d'établir une sanction.

Durant cet entretien dans le bureau, il a fallu clarifier la situation. Les deux élèves de quatrième niaient au départ, mais après le dialogue entre eux et moi, ils ont fini par avouer que tout avait commencé par un jeu qui s'appelle « le jeu des claques » où l'on se donne des petites claques jusqu'à ce qu'il y en ait une grosse. Il se trouve que l'autre élève (de cinquième) n'a pas pris part à ce jeu et que cela les a énervés. Ils ont donc usé de leurs forces à deux contre un pour « lui régler son compte ». Après une longue explication, ils en sont venus à me faire des excuses oralement ; ce qui est déjà très dur pour eux d'admettre qu'ils ont eu tort.

Après que la conseillère principale d'éducation ait prévenu les parents de venir récupérer chacun leur enfant, une sanction a été prise par la conseillère principale d'éducation, en concertation avec moi. Ils ont été exclus une journée de l'établissement car, dans le règlement intérieur, il est stipulé qu'aucun élève ne doit user de violence sur autrui quelle qu'en soit la raison, sous peine de sanction. Il n'est pas explicitement écrit le type de sanction car elle est à prendre en fonction de l'acte de transgression. Dans le cas présent, il y a eu violence envers un élève par l'usage de jeu interdit au collège et, de plus, ils ont fait preuve d'insolence envers moi, donc un personnel de l'éducation.

L'élève de cinquième (la victime) a été entendu également, déjà très connu de notre bureau. On l'a rassuré et on lui a expliqué qu'il était préférable de nous en parler plutôt que de laisser envenimer les choses. Mais cet acte considéré comme être « une balance » est très difficile pour eux, ils préfèrent bien souvent se taire, malheureusement.

Pour la première fois, je me suis réellement énervée en arrêtant cette bagarre, le manque de respect m'a mis hors de moi et surtout l'usage de ces jeux stupides qui laissent la victime dans un état de crainte. C'est pour cela que j'ai préféré patienter quelques minutes avant de les recevoir, afin que la médiation soit plus productive.

Ces petits incidents arrivent de plus en plus dans les cours de récréation, il faut être de plus en plus vigilant aux comportements des élèves afin d'éviter que ça n'aille trop loin et qu'une situation anodine prenne des proportions énormes. Il ne faut pas minimiser le moindre problème car il peut être à l'origine de grande discorde.

3.3.1 Analyse

Cette situation relève du concept anglo-saxon de « school bullying », qui correspond en français à ce que l'on appelle le « harcèlement entre pairs. » L'assistante d'éducation intervient dans une situation violente impliquant plusieurs élèves, suite à un jeu potentiellement violent qui dégénère en violence avérée. Le refus de l'élève de cinquième de participer au jeu suffit à faire de lui une victime.

Le début de l'adolescence est une période importante en matière de construction identitaire et le fait d'adhérer aux lois et règles du groupe est primordial pour l'intégration dans un groupe de pairs. Celui qui ne s'y conforme pas risque l'exclusion ou la victimation. S'il se montre de surcroît vulnérable, il peut devenir rapidement un bouc émissaire du groupe. Mais il peut aussi, et c'est souvent le cas, être alternativement l'agresseur ou la victime selon les situations. Ce constat laisse entrevoir la complexité de la gestion de conflits en milieu scolaire et le risque inhérent aux interventions dans l'urgence et sans formation préalable.

L'issue favorable de cette situation tient à l'intervention d'une tierce personne qui, comme dans le cas précédent, représente l'instance de la loi. La conseillère principale d'éducation intervient dans le sens d'un soutien à l'assistante d'éducation, ce qui montre l'importance d'un discours commun, qui participe de la solidité du cadre institutionnel.

4. Conclusion

Les récits que nous venons d'exposer mettent en évidence le caractère improvisé et dans l'urgence des interventions des assistants d'éducation dans la gestion des conflits et violences. Si l'on ajoute à cela l'absence de cohésion des équipes éducatives et le sentiment d'isolement des assistants d'éducation, la défaillance du cadre institutionnel devient nettement perceptible.

Lorsque le cadre est fragile, voire défaillant, les conflits et violences anti-scolaires et entre pairs risquent de s'étendre à des élèves ordinaires, qui ne sont ni exclus ni en échec. En effet, une situation mal gérée a tendance à générer de nouvelles violences par effet de spirale. À plus long terme et dans le pire des cas, le risque est de laisser s'installer le non droit, dangereux pour le climat des établissements. Pourtant, si de nombreuses situations violentes le sont avant tout par défaillance du cadre institutionnel, cela signifie en même temps qu'elles peuvent être largement évitées si l'on pose un cadre éducatif cohérent, solide et sécurisant.

Il ressort de notre étude que l'univers de la violence scolaire tel que l'a décrit B. Charlot à propos des aides-éducateurs entre 1997 et 2002 est toujours d'actualité en 2010. Les assistants d'éducation doivent résoudre les « affaires » le plus rapidement possible, afin de se rendre disponibles pour d'autres tâches, ce qui fragilise et rend très aléatoire l'issue de la situation. La question se pose alors en ces termes : les assistants d'éducation sont-ils des cibles ou des régulateurs des violences scolaires ? Ils pourraient bien être alternativement l'un et l'autre. Même lorsqu'ils gèrent efficacement les conflits dans l'immédiat, B. Charlot (2002, p. 21) souligne cependant l'apparition d'effets pervers à plus long terme : « Mais cette efficacité est due à leur proximité socio-culturelle avec les élèves, elle tient à ce qu'ils sont et non à des compétences professionnelles spécifiques. »

En effet, les assistants d'éducation exposent leur propre personne sans bénéficier de la protection d'un statut. Placés en première ligne dans la gestion des violences et microviolences, ils devraient a minima bénéficier d'une formation dans ce domaine, autant pour leur sécurité que pour celle des élèves. Plus largement, les conditions essentielles de la prévention des violences résident dans une gestion collective de la vie scolaire, au sein d'équipes éducatives solidaires, composées d'un personnel en nombre suffisant et formé à l'amélioration du climat scolaire.

5. Références et bibliographie

- Bleger J. (1990) *Psychanalyse du cadre psychanalytique*. In Kaës R. et al., *Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod.
- Charlot B., Émin L., D Peretti O. (2002) *Les aides-éducateurs*. Paris : Anthropos.
- Choquet M., Hassler C., Morin D. (2005) *Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions*, INSERM U 472. Rapport disponible en ligne.
- Debarbieux É. (2004) *Victimations et microviolences dans les écoles françaises. Enquêtes de victimation : 1996-2004*. Paris : MEN.
- Debarbieux É. (2006) *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Dubet F. (1998) Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, n° 123, avril - juin, pp. 35 - 45.
- Dubet F. (2003) *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Ministère de l'éducation nationale Les conditions d'emploi et de recrutement des assistants d'éducation. *BOEN n°25* du 19 juin 2003.
- Prairat E. (2007) Entrer dans l'intelligence des situations. *Les cahiers pédagogiques* n° 451, dossier la sanction.