

SESSION 2012

**CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION
CONCOURS EXTERNE**

COMPOSITION À PARTIR D'UN DOSSIER

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : *Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

Tournez la page S.V.P.

Climat scolaire, autorité et culture de la sécurité au service de la réussite des élèves

En vous appuyant sur les documents contenus dans ce dossier, vous répondrez aux trois groupes de questions suivantes de façon argumentée et en illustrant votre propos d'exemples concrets :

1°) Quels sont les facteurs qui aujourd'hui sont perçus comme sources de déstabilisation de l'autorité scolaire dans l'établissement ? En quoi forment-ils le sentiment d'insécurité en milieu scolaire ?

2°) Quels sont les principes et les éléments qui permettent de passer d'une politique exclusivement sécuritaire à une culture de la sécurité au service de la réussite des élèves ? Quels sont, selon vous, les contenus de cette culture ?

3°) En quoi le service Vie scolaire peut-il être un élément déterminant dans la mise en place de cette culture de la sécurité propice à la sérénité d'un établissement scolaire ? En quoi ce service peut-il faire autorité auprès des élèves et comment peut-il être connu et reconnu pour son expertise sur ce champ particulier auprès des autres membres de la communauté éducative ?

Composition du dossier

Document 1 : Question écrite n° 14026 de Mme Raymonde Le Texier (Val-d'Oise - SOC) publiée dans le JO Sénat du 24/06/2010 - page 1584 et réponse du Ministère de l'éducation nationale publiée dans le JO Sénat du 21/04/2011 - page 1044
page 3 sur 16

Document 2 : Enquête PISA 2009 – La discipline en classe s'est-elle détériorée (extraits) – mai 2011
page 5 sur 16

Document 3 : Rapport de la mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille présidée par Alain Bauer (extraits)
page 7 sur 16

Document 4 : Contributions du conseil scientifique des Etats généraux de la sécurité à l'école - Fiche thématique n°9 (extraits)
page 9 sur 16

Document 5 : Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de rentrée 2011 (Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2011)
page 11 sur 16

Document 6 : Extraits d'un article paru dans le journal Le Monde du 31 août 2010 sous le titre *Manifeste pour l'adolescence* – Marie-Rose Moro (extraits)
page 12 sur 16

Document 7 : L'autorité et l'école : fin de système (extraits) – Patrick Béranger ,et Jacques Pain – Diversité - Hors série n°12 - avril 2010
page 13 sur 16

Document 8 : Autorité de l'enseignant et sécurité (extraits) – Bruno Robbes – Diversité - Hors série n°12 - avril 2010
page 14 sur 16

Document 9 : Questions de discipline à l'école et ailleurs....Erick Prairat – Editions érés – Novembre 2002
page 15 sur 16

Document 1 : Question écrite n° 14026 de Mme Raymonde Le Texier (Val-d'Oise - SOC) publiée dans le JO Sénat du 24/06/2010 - page 1584 et réponse du Ministère de l'éducation nationale publiée dans le JO Sénat du 21/04/2011 - page 1044

Question écrite n° 14026 de Mme Raymonde Le Texier (Val-d'Oise - SOC) publiée dans le JO Sénat du 24/06/2010

Mme Raymonde Le Texier attire l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur les violences qui se sont produites en milieu scolaire ces derniers mois.

Les 471 lycées d'Ile-de-France ont été équipés d'une sécurisation des accès depuis 1999 avec la mise en place de grillages, de portails de sécurité, de caméras de surveillance et de sas. Toutes ces mesures sécuritaires, qui coûtent chaque année 5 millions d'euros à la région, n'ont-elles pas permis de résoudre le problème. Les intrusions et les actes violents ne se sont pas arrêtés ; ils ont bien au contraire augmenté.

Depuis le début de l'année 2010, les établissements scolaires ne cessent de faire les gros titres dans la presse nationale pour faits de violences.

En l'espace de trois mois, on ne comptabilise pas moins de cinq agressions toutes plus violentes les unes que les autres. On ne compte plus les intrusions d'individus cagoulés et armés de gaz lacrymogène, de marteaux, de tournevis ou encore de couteaux, venus s'en prendre aux élèves ou aux professeurs.

Ce serait une erreur de penser que les auteurs des délits sont juste des individus porteurs de violence. Il s'agit le plus souvent d'adolescents qui réagissent à une violence souvent vécue par eux-mêmes. Au-delà des dispositifs de sécurité, c'est également « l'école » qu'il faut sans doute repenser. Cela pourrait commencer par une plus grande implication des professeurs dans la vie scolaire des élèves, ainsi que la présence d'équipes stables d'adultes formés à l'écoute attentive des collégiens et des lycéens.

Les états généraux sur la violence scolaire, menés par le ministre de l'éducation nationale, ont mobilisé pendant deux jours quinze spécialistes.

Les solutions qui ont été trouvées se tournent essentiellement vers une évolution de la répression et non vers une évolution du système éducatif. Toutefois, si la suspension des allocations familiales en cas d'absentéisme ne paraît pas être une réponse adaptée, l'idée de travaux d'intérêt général plutôt qu'une exclusion semble une piste intéressante.

Au-delà de ces exemples, parce que « la loi de l'école ne saurait être la loi de la rue », elle souhaiterait connaître les solutions qu'il compte adopter pour éviter l'accroissement de ces passages à l'acte préjudiciable aux uns et aux autres.

Réponse du Ministère de l'éducation nationale publiée dans le JO Sénat du 21/04/2011 - page 1044

La lutte contre la violence en milieu scolaire et la sécurisation des établissements scolaires constituent une priorité pour le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. À la suite des états généraux de la sécurité à l'école organisés par le ministre de l'éducation nationale, qui se sont déroulés les 7 et 8 avril 2010, et aux annonces du président de la République lors de son discours du 5 mai 2010, plusieurs mesures sont actuellement mises en œuvre.

1. - Les professeurs sont soutenus dans l'exercice de l'autorité par une refonte des procédures disciplinaires et une formation renforcée. Les dispositions réglementaires relatives à « l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions » sont actuellement en cours d'achèvement. Il s'agit d'harmoniser, sur l'ensemble du territoire, les règles et les procédures disciplinaires en instituant en particulier un lien systématique entre les infractions les plus graves au règlement intérieur, telles les violences verbales ou physiques à l'égard des personnels de l'établissement, et la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire. Des alternatives aux sanctions sont également proposées par l'introduction des mesures d'utilité collective dans l'échelle des sanctions. Une charte rappellera aux élèves de collège les

règles élémentaires de civilité et de comportement. La formation initiale, la formation pendant l'année de stage des professeurs en voie de recrutement et la formation continue intégreront des modules spécifiques consacrés à la gestion des conflits, à la prévention de la violence et à la tenue de classe. Un séminaire national intitulé : « Enseigner, se former : la tenue de classe » et destiné aux personnels d'inspection, de direction et aux responsables de formation, a été organisé en septembre 2010. Il est également créé un réseau national de référents académiques chargés de la mise en place, dès janvier 2011, en académie, de modules de formation sur la gestion de classe, comportant des approches théorique et pratique. Ce dispositif est complété par un plan de formation aux problématiques de la sécurité et à la gestion de crise, élaboré conjointement par l'Institut national des hautes études de sécurité et de justice (INHESJ) et l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN). Il permet de proposer, depuis janvier 2010, des modules spécifiques de formation aux personnels d'encadrement de l'éducation nationale, afin de leur donner les moyens d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies de gestion des situations conflictuelles et de tension.

2. - Des actions ciblées sont engagées depuis la rentrée 2010 dans les 105 établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence, dans le cadre d'un nouveau programme baptisé CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Ce programme se caractérise par trois innovations majeures : dans le champ de la pédagogie avec un large recours aux expérimentations dans les cinq domaines précisés par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ; dans le champ de la vie scolaire grâce à un projet pédagogique et éducatif porté par tous les personnels, avec notamment la désignation d'un préfet des études ; dans le champ des ressources humaines afin de stabiliser les équipes d'établissement, en développant les postes à profil et en favorisant l'évolution des carrières. La circulaire n° 2010-096 du 7 juillet 2010 détaille l'ensemble du dispositif. Ce programme fera l'objet d'une extension à la rentrée 2011.

3. - Enfin, pour les élèves particulièrement perturbateurs de treize à seize ans, faisant notamment l'objet de multiples exclusions, une scolarité aménagée est proposée dans le cadre des établissements de réinsertion scolaire (ERS). Une vingtaine d'établissements de réinsertion scolaire (ERS) seront progressivement mis en place au cours de l'année 2010-2011, dont onze à ce jour (cf. circulaire n° 2010-090 du 29 juin 2010). Ils proposent à des collégiens perturbateurs une scolarisation aménagée, le plus souvent au sein d'internats scolaires spécifiques, afin de les réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle. Ces ERS visent à la fois à favoriser la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences, à faire prendre conscience aux jeunes de l'importance du respect des règles de la vie sociale et scolaire et à permettre une démarche de réinvestissement dans les apprentissages.

Document 2 : Enquête PISA 2009 – La discipline en classe s'est-elle détériorée ? (extraits) – mai 2011

L'ambiance de la classe peut exercer un impact réel sur la performance des élèves.

Les classes et les établissements d'enseignement qui déplorent davantage de problèmes de discipline sont moins propices à l'apprentissage, puisque les enseignants doivent passer plus de temps à faire régner le calme avant de pouvoir commencer la classe. Les interruptions de cours perturbent la concentration des élèves et leur engagement en classe. Les résultats du PISA 2009 montrent que le climat de discipline est fortement corrélé à la performance des élèves ; ceux qui déclarent que leurs cours dans la langue d'instruction sont souvent interrompus obtiennent de moins bons résultats que ceux qui ne signalent que peu d'interruptions des cours, voire aucune.

On a souvent tendance à penser que chaque génération d'élèves est plus indisciplinée que la précédente et que les enseignants ont de plus en plus de mal à gérer leur classe. Or, il s'agit là d'une idée reçue : si l'on en croit les données collectées dans le cadre de l'enquête PISA 2009, la majorité des élèves des pays de l'OCDE peuvent suivre leurs cours dans le calme et, entre 2000 et 2009, la discipline en classe ne s'est pas détériorée – mieux encore, elle s'est améliorée dans la plupart des pays.

La tendance évolue vers des classes plus disciplinées...

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves qui déclarent que leur enseignant n'a pas à attendre trop longtemps pour que le silence règne en classe a augmenté de 6 points de pourcentage, passant de 67 % en 2000 à 73 % en 2009. Aucun pays n'a enregistré de baisse du pourcentage d'élèves faisant état de conditions favorables à cet égard. Parmi les pays disposant de données comparables, pas moins de 25 sur 38 affichent une amélioration du climat de discipline scolaire ; la situation est restée identique dans les 13 pays restants. C'est en Allemagne, en Espagne, en Israël, en Italie et en Suède, et dans les pays et économies partenaires, en Indonésie et à Hong-Kong (Chine), que les améliorations sont particulièrement notables – de l'ordre de plus de 10 points de pourcentage.

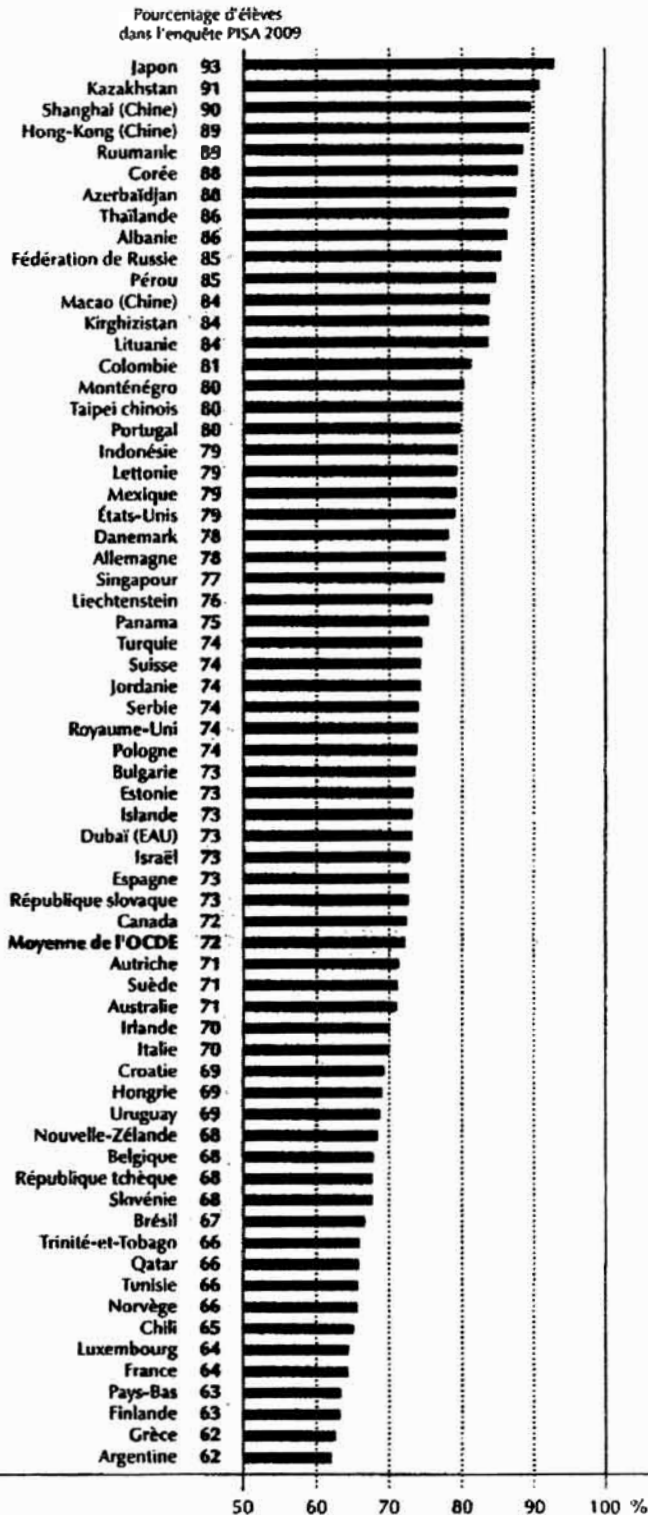
... et de meilleures relations entre élèves et enseignants

Les bonnes relations entre élèves et enseignants constituent un facteur clé dans l'établissement d'un climat scolaire propice à l'apprentissage. Les recherches en la matière montrent que les élèves apprennent mieux et ont moins de problèmes de discipline lorsqu'ils sentent que leurs enseignants les prennent au sérieux. En 2000, les résultats du PISA suggéraient que la majorité des élèves étaient en général satisfaits de la qualité de leurs relations avec leurs enseignants. En 2009, la qualité de ces relations s'est encore améliorée.

../..

Les élèves déclarent que le calme règne en classe

Pourcentage d'élèves ayant déclaré que leur enseignant ne doit « jamais ou presque jamais » ou « que dans certains cours » attendre un long moment avant que les élèves se calment



Sur cette période, on relève une diminution de 2 points de pourcentage dans la proportion d'élèves des pays de l'OCDE qui déclarent ne pas pouvoir travailler correctement lors de leurs cours dans la langue d'instruction. En revanche, certains des pays les moins performants dans ce domaine ont enregistré des progrès significatifs. En 2000, 69 % des élèves israéliens et 74 % des élèves hongrois n'étaient pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves ne peuvent « jamais » ou « presque jamais » travailler correctement pendant les cours dans la langue d'instruction ; en 2009, cette proportion atteignait 77 % pour les premiers, et 80 % pour les seconds.

Entre 2000 et 2009, la proportion d'élèves des pays de l'OCDE qui se plaignent du bruit et du désordre en cours de la langue d'instruction n'a pas changé. Toutefois, certains des pays les moins bien classés à cet égard – c'est-à-dire ceux où seulement un élève sur deux déclare que le bruit et le désordre ne perturbent « jamais » ou « presque jamais » la classe – ont accompli de grands progrès. En 2000, entre 51 % et 54 % des élèves chiliens, grecs et italiens déclaraient qu'il n'y avait « jamais » ou « presque jamais » de bruit et de désordre durant les cours ; en 2009, cette proportion atteignait 63 % au Chili, 58 % en Grèce et 68 % en Italie, signe d'un retour au calme dans les classes.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré que leur enseignant ne doit « jamais ou presque jamais » ou « que dans certains cours » attendre un long moment avant que les élèves se calment.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, figure IV.4.2.

Document 3 : Rapport de la mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille présidée par Alain Bauer – rapport remis au ministre de l'Education nationale en mars 2010 (extraits)

[...]

5.2. Redonner un sens à la sanction

[...]

Le règlement intérieur qui définit les punitions et sanctions peut-il rendre compte des actes de violence commis dans l'enceinte de l'école ? : violence de l'élève ; violence du système ; violence ressentie par l'élève face à l'adulte dans l'école ; violence dans les familles ; violence du quartier ; violence de la société. Toutes ces violences sont pourtant susceptibles de concerner l'école. Or, comment l'école peut-elle gérer, à elle seule, toutes ces manifestations de tension sachant que, pourtant, il a y presque consensus social et politique pour lui demander de les gérer ?

La fragilisation des institutions, l'évolution du rapport à l'autorité, la résistance des équipes face aux changements, le statut des personnels, la difficulté d'un langage commun, l'absence de cohérence des pratiques sont autant d'éléments à prendre en compte dans la réflexion sur cette problématique.

La réponse ne peut être seulement la sanction. L'école et ses membres se trouvent souvent acculés, ce qui paralyse leur volonté de changement et renforce ce sentiment d'impuissance.

5 - Le groupe de travail suggère de travailler sur **une application positive de la sanction**. Il recommande de **rendre à l'exclusion son caractère exceptionnel et de prohiber l'exclusion de classe hors cas où la présence de l'élève peut s'avérer dangereuse**. Il invite à **privilégier la sanction éducative** et réparatrice car la réparation permet de réintégrer la communauté éducative. Il recommande de **renforcer la place des travaux d'intérêt général**, bien perçus par les élèves et les familles, dans l'échelle des sanctions. Il propose enfin que **toute sanction fasse obligatoirement l'objet d'une motivation écrite et d'une explication orale** entre l'élève et le conseiller principal d'éducation : la sanction doit être expliquée pour être comprise et débarrassée de son aspect personnel : l'élève doit être puni pour un acte et non pour lui-même.

Le règlement intérieur doit redevenir un cadre de référence permettant l'émergence d'un milieu éducatif propice à l'étude.

6. Le groupe de travail préconise un travail de **remise en forme du règlement intérieur** des établissements scolaires en vue de les rendre lisibles et compréhensibles par tous. Il propose également qu'à chaque rentrée scolaire, par niveau, une **lecture publique et commentée du règlement intérieur** puisse être réalisée au profit des élèves et des parents d'élèves.

7. Le groupe de travail recommande d'**institutionnaliser un temps reconnu et un lieu** pour que le professeur principal de collège puisse effectuer un travail pédagogique avec les familles et les élèves (au moins une heure par semaine) notamment en vue d'expliquer les fonctions du règlement intérieur et du carnet de correspondance.

8. Le groupe de travail propose qu'une **charte de la vie scolaire** puisse être rédigée dans chaque établissement à partir des réflexions engagées dans le cadre des cours d'ECJS.

9. Le groupe de travail suggère de rendre son sens à la vie de classe et d'**instaurer des conseils d'élèves** comme réunions de régulation. Celles-ci seraient animées par le professeur principal.

10. Le groupe de travail conseille de **renforcer les liens et la connaissance mutuelle entre les adultes de l'établissement** (enseignants, personnels techniques, personnels de direction ...) et de veiller à identifier les personnels responsables.

Les rôles des élèves doivent être reconsidérés et leurs responsabilités développées dans le cadre d'une prise en charge partagée avec les personnels éducatifs de la prévention de la violence.

11. Le groupe de travail invite à **redonner du sens au rôle de délégué de classe** dans la gestion des petits conflits. Bien souvent, le délégué est celui qui siège pour défendre l'indéfendable en conseil de classe ou pour écouter poliment les remontrances adressées par les adultes aux élèves. Le délégué peut être également médiateur et aura, sans doute, une meilleure reconnaissance de ses pairs. Il ne sera plus considéré comme « l'indic » à la solde de l'administration, voire le « collabo » des professeurs, au mieux la potiche des conseils de classe. Dans tous les cas, il faut tenir compte de ces « services rendus » à la collectivité par un barème spécial dans la note de Vie scolaire au collège et dans l'appréciation donnée au lycéen pour son orientation dans l'enseignement supérieur.

12. Le groupe de travail propose la **création d'élèves-médiateurs** (deux élèves volontaires par classe avec une formation) chargés de participer à la régulation du flot des querelles des cours de collège qui asphyxient la vie scolaire.

[...]

La prévention de la violence en milieu scolaire passe nécessairement par une pédagogie d'apaisement.

[...]

16. Le groupe de travail propose de renforcer les dispositifs d'accompagnement éducatif mis en place après les cours et d'utiliser l'institutionnalisation de l'accompagnement éducatif pour privilégier des activités structurantes, comme le théâtre, par exemple.

17. Le groupe de travail suggère le renforcement du rôle de référent du professeur principal en lui octroyant notamment un aménagement spécifique (décharge, etc.). Par ailleurs, il propose qu'une réflexion soit lancée sur la rupture entre le passage d'un système à professeur des écoles unique et le dispositif du collège avec une multiplicité des enseignants.

18. Le groupe de travail souhaite qu'une réflexion soit engagée en vue de faire du respect des règles et de l'autorité une pratique professionnelle partagée par l'ensemble de la communauté scolaire. Dans ce cadre, un accompagnement à la prise de fonction devra faire l'objet d'un module de formation professionnalisant.

Document 4 : Contributions du conseil scientifique des Etats généraux de la sécurité à l'école - Fiche thématique n°9

Climat de l'école, approche globale et clarté des règles

Rédacteurs principaux : Rami Benbenishty et Ron Astor

Adaptation : Eric Debarbieux

Les penseurs historiques de l'éducation ont compris l'importance du climat émotionnel, social et moral de l'environnement éducatif. Les chercheurs et éducateurs pionniers tels Piaget et John Dewey ont montré que les élèves apprennent en interagissant. Ils ont montré qu'en plus des habiletés cognitives en mathématiques, en lecture ou en art, les écoles devaient refléter un sens de devoir civique, de réciprocité, d'autogestion, de respect, d'auto-efficacité, de justice et de bien traitance. Par essence, préparer des étudiants pour la construction d'une société juste et démocratique. Mais bien des systèmes éducatifs contemporains ont perdu de vue ces buts sociaux et émotionnels et se sont concentrés seulement sur le projet académique comme seul projet de l'école. D'une certaine manière, les efforts scientifiques actuels pour mieux comprendre le « climat scolaire » et son rôle sont une reconnaissance de l'importance du contexte social dans la mission de l'école. De plus les études ont montré qu'un bon climat scolaire était nécessaire mais pas suffisant à lui seul pour un progrès académique continu.

Il y a bien des définitions du climat scolaire. Ces définitions incluent les aspects des caractéristiques sociales, émotionnelles et matérielles qui influent sur les interrelations entre élèves et enseignants, sur la situation émotionnelle et psychologique et sur les comportements d'apprentissage. Les aspects positifs du climat scolaire incluent des questions comme celles-ci : procurer une atmosphère amicale, encourageante et aidante ; interdire le châtement corporel et la violence ; créer un environnement protégé du harcèlement et de la maltraitance ; respecter la diversité ; aider à la relation jeunes/adultes ; aider aux apprentissages coopératifs pour acquérir des valeurs actives ; connecter l'école et la vie familiale ; promouvoir l'égalité et la participation de tous ; créer une perception par les élèves d'être entourés de professeurs encourageants avec des attentes élevées ; et, enfin, favoriser un engagement des parents pour la qualité de l'éducation de leurs enfants.

De très nombreuses études à travers de multiples systèmes éducatifs montrent qu'un climat social positif est important car il a une influence sur le bien-être des élèves et réduit leurs problèmes émotionnels et comportementaux dans les écoles. Au-delà, il inclut le respect, l'attention et les obligations mutuelles entre élèves et entre élèves et professeurs avec d'importants résultats sur la réussite scolaire. Un climat positif est particulièrement important pour les élèves et les écoles « à haut risque » en augmentant la confiance et le sentiment d'appartenance à l'école. C'est, bien sûr, tout aussi important pour les nouveaux élèves, particulièrement durant les phases de transition (par exemple, le passage en sixième).

Le climat scolaire est influencé par des éléments que l'établissement lui-même ne peut contrôler comme la pauvreté, l'hétérogénéité des élèves ou des professeurs, la qualité de la formation des enseignants. Néanmoins, les écoles ont la plus grande influence sur leur climat. La recherche montre constamment (Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Benbenishty et Astor, 2006 ; et, en France, Debarbieux, 1996, par exemple) que dans le même environnement social avec un type d'élèves semblables il y a des différences majeures entre écoles et que des écoles sont capables de créer un climat plus positif que d'autres, même dans des situations extérieures très difficiles.

De tels changements positifs dans le climat scolaire ne viennent pas facilement, ni par accident. Ils requièrent une vision, un engagement et un processus d'amélioration graduelle qui rassemble la communauté dans son ensemble : administration, professeurs, et la communauté élargie [...]

Les enseignants, en particulier, doivent se sentir aidés et en sécurité. Il est impossible de créer un climat positif pour les élèves quand leurs enseignants ne se sentent ni appréciés ni protégés. **Les élèves ont besoin de sentir que leurs enseignants ne leur font pas face seuls, mais comme un groupe solidaire.** [...]

Chaque aspect de la vie scolaire doit être pensé pour aider à créer ce climat positif. La plupart des programmes pour améliorer le climat reposent sur plusieurs principes : par exemple ils s'équilibrent souvent entre deux tentatives majeures : a) établir des règles claires appliquées constamment et avec justice et b) créer une atmosphère de respect et d'attention pour toute la communauté : élèves, parents, professeurs et équipe.

L'école a besoin d'établir, d'expliquer et de communiquer des règles claires. Cela peut se faire de multiples façons. Les voies les plus sûres passent par la participation et l'interaction entre les élèves, l'équipe et les parents. Cela conduit à établir un règlement reflétant les caractéristiques particulières à chaque communauté singulière. Il concerne aussi bien la conduite des élèves entre eux ou vis-à-vis des enseignants que celle des enseignants vis-à-vis des élèves... ou des collègues. Il recouvre les comportements souhaitables ou non souhaités sur les plans physique, verbal et social à l'école. Très souvent ces règles comprennent les comportements sur le chemin de l'école, mais aussi dans la vie quotidienne comme la victimation à travers les SMS et internet qui se passent hors temps scolaire mais peuvent avoir un impact majeur sur la vie scolaire.

Il est essentiel que ces règles soient connues de tous et soient appliquées de manière juste et constante. L'application différente de celles-ci suivant les professeurs, et surtout lorsque elles s'adressent aux minorités, en particulier ethniques, crée un climat délétère d'injustice et d'incertitude.

La présence émotionnelle des adultes est cruciale. Leur présence dans les couloirs, par exemple, est la meilleure manière de faire baisser les actes de violence de hasard et de maltraitance entre élèves. Ce n'est pas une présence de « police » mais une manière de témoigner de l'implication dans la vie des élèves. C'est une des meilleures préventions de la victimation des élèves, et la preuve de leur intérêt pour leur vie.[...] Cette présence adulte montre que l'école est gouvernée par des adultes qui ont des règles et les appliquent, et le message est qu'en même temps ils se soucient des élèves et les connaissent personnellement. [...]

Les écoles qui créent un climat de qualité s'efforcent de renforcer les comportements positifs plutôt que de se fixer sur la punition. Elles tentent de produire une reconnaissance publique forte des comportements positifs, mettent à l'honneur les qualités d'entraide et récompensent les élèves qui aident la communauté et la société ou qui ont réussi un projet académique personnel.

L'apparence matérielle de l'école a un lien fort avec leur climat et la prévention de la violence. La qualité de l'entretien des locaux, incluant les élèves dans cet entretien, a à voir avec le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être important. Plus encore, cela garantit que les lieux scolaires sont bien protégés et appropriés. [...]

L'école doit avoir des informations fiables sur ses élèves, son équipe, les parents et son climat scolaire. L'école doit alors utiliser des méthodes variées : *focus groups*, observations, questionnaires destinés aux parents, aux élèves, aux personnels (avec usage d'Internet) afin de créer un climat d'intérêt pour tous. [...] Une école est dynamique, elle change constamment. La prévention doit alors être inscrite dans le quotidien et dans la formation. Le plus efficace est de considérer l'établissement comme un tout (la « *whole school approach* »), incluant chaque partie : *leadership*, élèves, parents, enseignants et l'ensemble de la communauté.

Document 5 : Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de rentrée 2011 (Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2011)

[...]

La politique globale de l'établissement est au centre de l'assimilation des valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité et de laïcité.

Dès l'école primaire, le maître développe chez l'élève une attitude de respect de l'autre qui se traduit au quotidien par l'observance des règles de civilité et de politesse. Dans le second degré, la complémentarité des enseignements et de la vie scolaire favorise avant tout la compréhension du sens des principes républicains.

Parmi les valeurs fondamentales portées par l'École, le respect de l'autre passe par la prévention des discriminations et l'égalité entre les filles et les garçons, qui supposent que le refus de toute forme de violence psychologique, physique ou sexuelle soit une volonté affichée de l'établissement.

Cela implique d'aider les élèves à élargir leurs choix et leurs décisions d'orientation afin d'assurer une plus grande mixité des filières et des métiers. La mise en place d'indicateurs sexués sur les violences mais aussi sur les résultats scolaires des élèves doit permettre aux établissements de situer leur marge de progression.

Le phénomène du harcèlement dans l'espace scolaire se traduit par des humiliations répétées, verbales ou physiques, qui entament la confiance des victimes en l'école et en eux-mêmes. Dans la continuité des mesures annoncées lors des États généraux de la sécurité à l'École de mai 2010, et du colloque organisé, les 2 et 3 mai 2011, sur ce thème, un plan d'action visant à soutenir les établissements qui souhaitent s'engager dans un projet de prévention et de lutte contre le harcèlement sera proposé.

La mise en œuvre des mesures de sécurisation de l'établissement contribue à l'instauration d'un climat serein. Les circulaires interministérielles n° 2009-137 du 23 septembre 2009, n° 2010-25 du 15 février 2010 et n° 2010-190 du 12 novembre 2010 ont notamment permis la mise en place d'équipes mobiles de sécurité (EMS) dans chaque académie. Ce rôle d'appui et d'accompagnement des EMS doit être renforcé. Ces équipes doivent maintenir une vigilance particulière en cas de difficultés liées à des phénomènes de violence. Des formations académiques seront mises en place pour les personnels des EMS.

De nouvelles dispositions, annoncées à l'issue des États généraux de la sécurité à l'École, entreront en vigueur à la prochaine rentrée afin de redonner du sens aux sanctions scolaires et de réaffirmer le sens de la règle au cœur de la vie scolaire. L'échelle réglementaire des sanctions applicables mentionnera désormais les mesures de responsabilisation qui pourront être exécutées au sein de l'établissement. Elle s'appliquera en dehors des heures d'enseignement et ne pourra excéder huit jours. L'exclusion temporaire de l'établissement de plus de huit jours sera supprimée, compte tenu des risques de décrochage scolaire qui l'accompagnent.

[...]

Document 6 : Extraits d'un article paru dans le journal Le Monde du 31 août 2010 sous le titre *Manifeste pour l'adolescence* – Marie-Rose Moro – Docteur en médecine et en sciences humaines, professeur de psychiatrie à l'Université Paris-Descartes, chef de service à la Maison de Solenn-Maison des adolescents de l'Hôpital Cochin

« Ici et là-bas, je constate que les adolescents consultent beaucoup avec des souffrances qui s'expriment par le corps, corps affamé dans l'anorexie-boulimie ou alourdi à l'extrême dans l'obésité, corps mutilé avec des attaques de toutes sortes sur son intégrité, corps mis en danger par des risques de toutes sortes. [...]

Les adolescents se soumettent à de rudes épreuves, à de véritables auto-sabotages de leurs désirs et de leur énergie de vie. Car c'est la vie même qui est en jeu dans les tentatives de suicide de l'adolescence (toujours aussi nombreuses en France), quand ce n'est l'avenir qui est attaqué et le lien à l'autre dans les phobies scolaires en augmentation dans toute l'Europe de l'Ouest.

Ces adolescents, après un événement parfois minime survenu à l'école ou sur le chemin de l'école, parfois sans qu'aucun facteur déclenchant soit mis en évidence, n'arrivent plus à assumer leur statut de collégien ou de lycéen : l'angoisse les étroit à l'idée même de se préparer pour se rendre à l'école et ils sombrent dans les angoisses incommensurables, impossibles à maîtriser.

Les facteurs de ce désordre contemporain sont multiples, certains ont d'ores et déjà pu être identifiés comme les attentes trop importantes sur des adolescents vulnérabilisés par notre désir et nos attentes trop lourdes, des facteurs de vulnérabilité individuelle en particulier des garçons ou encore des facteurs pédagogiques avec des méthodes qui mettent en échec, de manière profonde, ces adolescents en quête d'une reconnaissance trop grande.

Mais d'autres paramètres restent à identifier et à analyser. Et l'on voit apparaître de nouvelles formes d'expression de la souffrance adolescente, qui constituent des voies de recherche actuelles tant les mécanismes sont encore mal connus. Les addictions à Internet chez les adolescents qui petit à petit se retirent de leur monde familial et scolaire pour s'enfermer dans leurs chambres les yeux rivés à leurs écrans dont ils usent et abusent pour ne plus penser et s'extraire de relations qui les blessent et perdent tout sens.

Ou encore, ces nouvelles formes d'anorexies prépubères qui touchent de très jeunes filles intelligentes et dynamiques qui n'arrivent pas à entrer dans la féminité et refusent toute forme sexuée.[...]

D'où la nécessité de réunir tous ceux qui vivent avec ces adolescents, qui les éduquent, qui les soignent quand c'est nécessaire et qui, tous, se soucient d'eux. Confronter les regards, essayer de comprendre leurs besoins et d'anticiper les nouvelles demandes. Apprendre d'eux aussi, se laisser toucher par eux et par leurs parents qui ont un métier difficile, celui d'être parents d'ados, une étape à inventer parfois dans le doute et la souffrance.

Car autant on s'est intéressé, ces dernières années, à la parentalité au début de la vie des enfants, autant on a négligé la parentalité à l'étape adolescente. Comme si cela allait de soi, comme si l'essentiel était déjà joué. En observant le terrain et en convoquant professionnels et experts, on cherche à tirer des leçons pour agir. Certaines sont déjà connues, d'autres restent à analyser. Citons pêle-mêle : se souvenir qu'à l'adolescence tout est possible, tout est encore possible et qu'il faut donc ne pas renoncer à éduquer, à comprendre la souffrance, ne pas renoncer à consoler, soigner, ne pas renoncer à protéger. Les adolescents ont le droit à une première mais aussi une seconde chance, quand c'est nécessaire.

Se rappeler encore que punir de manière brutale et en ignorant la notion de développement de l'adolescent, punir sans éduquer, sans protéger, sans soigner d'abord et avant tout, c'est se condamner à la rupture des liens qui définissent l'humain, se condamner à la répétition du traumatisme et de la violence au début même de la vie d'adulte.

La leçon encore des professionnels de terrain qui savent que bien traiter les adolescents et en particulier les plus vulnérables, ne pas mépriser leurs parents, en particulier les plus modestes, c'est prévenir au sens noble du terme, c'est éduquer, enfin c'est soigner, autant d'étapes vitales qui en ces temps frileux, sont trop souvent ignorées ou dénigrées.

La leçon encore de la diversité des adolescents et des parcours à reconnaître et à accepter dans notre société multiculturelle qui n'accorde pas à tous ses adolescents les mêmes chances [...]

Document 7 : L'autorité et l'école : fin de système (extraits) - Patrick Béranger, instituteur et Jacques Pain, professeur de sciences de l'éducation - article paru dans Diversité - Hors série n°12 - Avril 2010

**Se défaire de l'autorité ? Refaire l'autorité ?
Ou socialiser l'école ?**

Ce qui frappe, en particulier dans cette exploration des attitudes et des formes d'autorité à l'école, à peine ébauchée, c'est la méconnaissance, voire l'ignorance à l'école des dimensions de la relation, du groupe, de l'institution. Être enseignant aujourd'hui, c'est être progressivement un expert en savoir(s), en relation(s), en institution(s). Nous le disons, en France, depuis 1966 et le colloque d'Amiens ; depuis la naissance des Sciences de l'éducation ; nous l'avons redécouvert furtivement avec les IUFM. Et pourtant, les faux dilemmes continuent de décentrer l'école de sa double mission nationale, éducative et enseignante. Les débats sur l'effondrement de l'autorité sont du même tonneau que les débats sur l'effondrement du savoir, de l'éducation, de l'école. C'est de mutations sociales qu'il s'agit.

Une autre recherche, européenne, que nous venons de terminer²⁷, nous a montré avec netteté que nous sommes les seuls en Europe à rester fixés sur nos contradictions, à agiter comme des drapeaux nos paradoxes, à ne pas vouloir dépasser nos dilemmes. Éduquer "ou" enseigner n'est pas une question pour la très grande majorité des enseignants anglais et allemands interrogés, qui répondent éduquer "et" enseigner. Nos classes sont ainsi parmi les plus fermées, les plus centrées sur l'enseignant, l'enseignement ; celles où la relation et la parole trouvent le moins facilement leur place. Obnubilés par le Savoir, et la République, nous passons souvent à côté des élèves en chair et en os. Le caporalisme français s'exerce avec la force d'un système figé sur ses hiérarchies, ses statuts, à l'écart des réalités, des familles, des quartiers. Les meilleurs écoles et établissements sensibles l'ont compris, qui remaillent avec obstination le tissu social, sociétal, qui fait l'école. Ils y gagnent le respect, et une école à la mesure de sa société, nous dirions volontiers une école " militante ", c'est-à-dire combattante, qui réussit plus difficilement, mais réussit.

L'autorité fait-elle problème? Formuler de cette façon la question, c'est engager aussitôt des représentations culturelles dont on saisit toute la relativité, lorsque l'on bascule de la France à l'Allemagne, à l'Angleterre, aux Pays-Bas, à la Belgique ou à la Suisse. N'est-il pas temps de nous dégager d'une histoire dont les grands paradigmes sont en crise ? Notre école serait " à nouveau " élitaire, sursélective, parfois discriminatrice, voire peut-être raciste. Nous en avons désormais les résultats sous les

yeux. Les études et les recherches sur ces points convergent.

L'autorité à l'école ? On a vu comment les enseignants se débattent entre des modèles dominants enracinés dans l'histoire sociale et scolaire, littéralement " psychofamilialisés ", et des modèles critiques à dominante démocratique, qui continuent de ne pas paraître évidents à l'école et en général dans les institutions. Malheureusement pour nous, continuer à débattre dans le cadre de l'école actuelle tient du double discours, de surcroît pervers.

En fait, nous avons les réponses et nous les avons vues poindre. La " pédagogie ", entendue dans son étymologie d'accompagnement structuré, structural, des apprentissages, ne peut-elle faire autorité²⁸ ? Les pédagogies nouvelles, actives, institutionnelles, démontrent chaque jour à la fois la force de la position enseignante : garantie adulte, guidance didactique, influence culturelle, dans ce groupe " à grandir " qu'est une classe ; et sa fragilité radicale, son isolement, si elle ne se pense pas elle-même en groupe, dans l'exercice social d'une distance au savoir qui pourrait autoriser que l'expert enseignant et le tiers social viennent à coïncider, liant la compétence à la relation. Une autre recherche de maîtrise et de DEA fait ainsi apparaître que les meilleures stratégies des enseignants devant la violence en classe et à l'école sont celles d'experts, là encore, praticiens de l'ordinaire, mais rompus au déplacement, au différé, à la règle et à la loi, à la parole en commun : à la " pédagogie " ²⁹. Eux " produisent " de l'autorité. Quelle autorité?

La question est le cœur du dilemme. On peut schématiquement la matérialiser selon trois axes :

- Un " lien social personnalisé ", capable de porter la règle et la loi, la représentation " institutionnelle ", et la compétence.
- Une éthique, qui peut en substance se résumer ainsi, pour tous : dire, tenir ce que l'on dit, ne pas nuire.
- Une morale au quotidien, qui amène clairement à définir un langage commun, arrêter des lieux de compétence : pour travailler, décider, critiquer..., fixer des limites, se donner des règles, en fonction de la loi sociale et culturelle ; à l'école ... en famille ?... dans la vie ?

²⁷ PAIN (J.), BARRIER (L), ROBIN (D), "Violences à l'école, Allemagne, Angleterre, France", *Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*. Vigneux, Matrice, 1997

²⁸ Voir "Les classiques de la pédagogie institutionnelle", aux éditions Matrice (71, rue des Camélias, 91270 Vigneux) qui éditent ou rééditent les livres de base du courant de pédagogie institutionnelle "psychanalytique". Entre autres : *Qui c'est l'conseil*, de POCHET (C), OURY (J). *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*, de LAFFITE (R) ; *Chronique de l'école caserne*, de PAIN (J), OURY (J).

²⁹ CASANOVA (R), Paris X, Sciences de l'éducation, 1996-1997

Document 8 : Autorité de l'enseignant et sécurité (extraits) - Bruno Robbes, conseiller au Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements (CAAEE) de l'académie de Versailles, chargé de cours en sciences de l'éducation à l'université Paris X- Nanterre - article paru dans Diversité - Hors série n°12 - Avril 2010

Fonctions de protection et de sécurité de l'autorité pour l'enseignant

L'autorité est envisagée dans ses fonctions de protection et de sécurité. La fonction protectrice de l'autorité semble fondamentale pour l'enseignant d'abord : " C'est quelque chose qui est fait pour notre bien, une autorité, enfin qui... doit agir, euh, pour notre bien, pour notre sécurité. " Celui-ci cherche à se protéger du désordre. " Règles ", " cadre ", " limites " qu'il pose aux élèves ont pour fonction de clarifier le permis et l'interdit pour lui, comme s'il avait d'abord besoin d'être cadré pour pouvoir ensuite cadrer les élèves.

Chez le professeur débutant, le souci de " rassurer " les élèves " inquiets " cache une inquiétude quant à la possibilité d'exercer son métier. Le propos raide et protecteur tient lieu de mécanisme défensif, empêchant l'entrée dans une relation de communication. L'enseignant vit les règles strictes établies en début d'année comme protectrices, justement parce qu'elles lui évitent d'interminables discussions et justifications. Mais ces règles sont illusoire, car les élèves " essaient toujours " : " dès qu'ils peuvent ", " ils discutent sans cesse ". L'explication et l'argumentation font partie intégrante de l'exercice de l'autorité, jusqu'à un certain point qui rend des clarifications quant au non négociable indispensables (Bois, 1994, p. 103-110).

Les ambiguïtés du recours à d'autres adultes

L'enseignant est aussi tenté de se tourner vers d'autres professionnels. Un chef d'établissement ayant " une certaine rigidité " rendrait l'exercice de l'autorité professorale " plus facile ". Il assurerait une fonction contenante qui sécuriserait le jeune professeur. Le chef d'établissement n'occupe-t-il pas une fonction paternelle providentielle, faisant preuve d'autoritarisme à la place du professeur ?

L'exercice de l'autorité professorale dépend non seulement de chaque enseignant mais aussi d'une pratique comparée à celle des autres professeurs. Le discours sur le rôle de l'équipe professorale dans l'autorité personnelle du professeur révèle du dissensus. Un refus d'exercer personnellement l'autorité manifeste la croyance que son exercice pourrait être porté par un seul individu sur lequel chacun se déchargerait. Vouloir bâtir avec autant d'insistance l'unité du corps professoral, n'est-ce pas chercher une sécurité illusoire en s'abritant derrière des collectifs ? N'est-ce pas refuser d'exercer une autorité personnelle qui fait peur parce qu'elle

obligerait l'enseignant à exister comme être singulier⁴ ?

À travers sa difficulté à intervenir auprès d'élèves d'une autre classe que la sienne, l'enseignant pressent que le regard des pairs met en question son propre rapport à l'exercice de l'autorité. En admettant sa difficulté à accepter l'intervention d'un collègue auprès de ses élèves, il vivrait sur un mode inconscient celle-ci comme une dépossession, du fait de la relation privilégiée qu'il entretient avec ses élèves. L'intervention extérieure vient ébranler une sécurité personnelle (" perdre [son] âme "). Au travers de rivalités sous-jacentes (volonté de suprématie dans la possession des élèves, souci de démontrer à ses collègues que l'on a de l'autorité), l'exercice de la relation d'autorité sous le regard des autres enseignants atteint le sujet dans la conservation d'une confiance suffisante en soi, pouvant faire ressurgir des sentiments de culpabilité.

Un besoin fondamental de sécurité des élèves ?

L'enseignant rapproche ensuite son besoin de sécurité du besoin d'un cadre de clarté et de justice des élèves, qui cacherait chez eux aussi un besoin plus fondamental de sécurité : " Ils ont besoin d'être sécurisés ". Même si, selon les enseignants, les élèves vivent le cadre à la fois comme besoin et comme contrainte, il leur permet pourtant de laisser à l'extérieur de l'école l'influence trop prégnante de la cité ou de s'extraire du groupe de pairs pour entrer dans leur peau d'élèves. En instaurant un cadre psychologiquement sécurisant, le professeur met en œuvre une autorité qui rend les élèves " plus sereins ". Elle leur permet d'être davantage auteurs d'eux-mêmes pour entrer véritablement dans l'apprentissage (Costa, 2004).

Ainsi, le besoin d'une autorité comme cadre protecteur ne s'exprime pas selon les mêmes termes pour chaque acteur : le besoin d'un cadre de clarté et de justice apparaît davantage comme une exigence des élèves⁵ (Okapi, 2004, p. 14-17 ; Meuret, 2004, p. 18-19) ; l'enseignant a surtout besoin d'une assurance contre le désordre.

⁴ Le "je" peine à se dire, restant souvent inclus dans un "nous" constitutif du corps enseignant derrière lequel l'enseignant s'abrite pour se préserver d'une expression proprement subjective.

⁵ Ainsi, le "sentiment d'injustice" que peuvent ressentir les élèves devant certains événements naît-il d'une incompréhension à un moment donné, justifiant leur besoin de plus en plus précoce de comprendre le pourquoi des règlements, des décisions prises.

UN TELESCOPAGE AXIOLOGIQUE

On peut évoquer l'écart entre les valeurs prônées par la société et celles mises en avant par l'école : d'un côté, une société qui fait l'apologie de l'immédiateté, du zapping, de l'hédonisme généralisé et des approches utilitaristes où tout se mesure à l'aune d'un profit mesurable ; de l'autre, une école qui en appelle au long terme, au plaisir différé, à l'abnégation et à une certaine gratuité de l'effort. Cette situation révèle un véritable télescope axiologique, un conflit de valeurs entre l'école et la société, qui fait de l'école un lieu exigeant, trop exigeant pour certains. L'indiscipline est l'accomplissement d'un processus contradictoire, elle est l'expression d'une distance symbolique et culturelle trop forte entre deux univers, que tout tend à opposer⁶. A cette opposition école-société, il faut ajouter une tension interne qui travaille l'école de l'intérieur même. L'école actuelle fonctionne sur un mode clivé. L'élève d'aujourd'hui est confronté, comme le note Robert Ballion (1999 p.142), à un double statut. En classe c'est un individu soumis à qui n'est concédée aucune possibilité d'expression et d'autonomie, hors de celle-ci on rêve d'un sujet responsable qui saurait argumenter et décider en toute autonomie. Le clivage entre vie pédagogique et vie scolaire illustre à l'intérieur même de l'établissement le monde schizophrénique auquel sont confrontés aujourd'hui bon nombre d'élèves du second degré.

[...]

ENTRE NORMALISATION ET NORMATIVITE

Autre élément, certains élèves confondent normativité et normalisation, ils confondent arbitraire culturel (ou symbolique) et arbitraire social⁷. Que faut-il entendre par arbitraire culturel ? Prenons l'exemple des mathématiques : cette discipline est structurée par un ensemble de normes qui la constituent précisément en tant que discipline, c'est une normativité fondatrice. Il n'y a pas de pensée mathématique sans la reconnaissance et l'acceptation de cette normativité interne. Il en est ainsi de tous les ensembles symboliques, ils obéissent à des règles et des normes qui leur sont propres. [...]. Accepter la normativité d'une discipline c'est se soumettre à un pouvoir qui, une fois consenti, me donne du pouvoir et me libère. [...] Or pour certains élèves, se soumettre à la normativité d'une discipline d'enseignement revient à se soumettre à l'entreprise de normalisation du professeur, c'est-à-dire son emprise personnelle.

Il faut assurément que les élèves saisissent que les normes sociales toujours révisables et nécessaires à la vie sociale sont d'une autre nature que les normes symboliques structurant les champs de savoir. Nous risquons l'idée qu'être enseignant c'est assumer la part de violence symbolique consubstantielle à l'acte d'enseigner (il faudra toujours faire entrer les "nouveaux venus" dans des disciplines qu'ils n'ont pas choisies, univers symboliques intrinsèquement normés) tout en essayant au plan socio-pédagogique de réduire les sur-contraintes didactiques et fonctionnelles liées à la vie de classe et de l'institution.

[...]

⁶ Sur une approche de la violence et de l'indiscipline en termes d'exigences contradictoires, on peut se reporter à Y. Fumat, "Contraintes, conflits, violences à l'école", *Revue française de pédagogie*, n°118, janvier-février-mars 1997, p. 61-70.

⁷ J.-Y. Rochex, "Eloges des commencements", dans *Pourvu qu'on m'écoute ...*, CRDP de Créteil, 1995, p. 195-196. Voir également du même auteur *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995, chapitre V.

LA CRISE DE LA FONCTION SYMBOLIQUE

Enfin, donnons un dernier élément d'explication qu'il est difficile de ne pas mentionner car il dépasse l'école dans son ampleur mais l'interpelle quant à sa nature, c'est ce que l'on peut nommer la crise de la fonction symbolique dans les sociétés post-modernes. Symbole, rappelons-le, vient du grec *symbolon*, qui est né de l'association de deux mots *sun* (ensemble et en même temps) et *ballein* (jeter, lancer). Le symbole, si l'on suit l'analyse de Francis Imbert (1994, p.21), est le jet articulé et réglé d'un *bolos* (le projectile). Dès lors que les projectiles ne sont plus reliés, ils menacent, à tous moments, de devenir des bolides qui se percutent et s'entredétruisent. La violence guette lorsque les projectiles sont livrés à eux-mêmes et à leurs courses folles. L'émiettement des repères, l'affaiblissement du sens de l'interdit ou encore la perte des effets structurants de l'obligation ne sont que des déclinaisons de cette crise de la fonction symbolique qui est crise du lien, défaut d'articulation. Nous vivons aujourd'hui un effritement généralisé de tout ce qui nous relie et nous articule, ce déficit de *sun* fait peser sur nos sociétés un risque d'éclatement et de dispersion. L'accroissement de l'indépendance sociale des individus et son corollaire psychologique de l'affaiblissement de nos capacités subjectives d'autocontrainte sont devenus une source permanente de conflits et d'exacerbation des tensions. [...]