Mobilisation coéducative face à des violences scolaires en collège

Hélène Ricaud-Droisy, Claire Safont-Mottay et Nathalie Oubrayrie-Roussel

Équipe « Psychologie du développement et de l'éducation familiale et scolaire ».
Laboratoire « Psychologie de la socialisation : développement et travail » (LPS-DT) – EA 1697

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 3, No 1 | pp. 155-173

Reçu le : 04/04/2016 | Accepté le : 12/10/2016

Résumé : Cet article propose, à partir de la description d'une recherche-action menée au sein d'un collège, de rendre compte de la mise en place d'une démarche de coéducation (parents d'élèves et personnels de l'établissement). La recherche appliquée prend sa source dans une problématique de terrain (altercation physique violente nécessitant une intervention policière dans un collège), et a été réalisée par questionnaire auprès de 515 adolescents de 12 à 15 ans. L'outil appréhende, selon quatre axes, la représentation globale de ce que les élèves ont observé, subi, ainsi que leur perception du climat scolaire.

La place faite aux parents, mais aussi aux élèves, les conditions favorables et les obstacles à la construction d'une coéducation sont analysés, afin de mieux cerner les modalités de la coéducation, dans le cadre de cette situation concrète de perturbations et de violences scolaires, et de proposer des pistes d'analyses du point de vue des acteurs concernés.

L'article vise notamment à rendre compte de l'évolution de la dynamique de construction de la coéducation en tant que partenariat, en identifiant les conditions favorables et les obstacles à cette mise en place.

Mots-clés : coéducation, violences scolaires, harcèlement, adolescents, collège.

Introduction

Il n'est pas toujours donné au chercheur d'être directement au cœur d'une recherche en pouvant y porter son regard selon différentes places. C'est d'abord en tant que parents d'élèves impliquées dans la vie scolaire de collégiens que cette expérience a débuté, et s'est poursuivie sous l'angle professionnel en tant que chercheuses en psychologie et enseignantes en Master MEEF. Ce triple regard offre l'opportunité de développer une recherche à l'interface des préoccupations du MENESR, de l'Académie de Toulouse, d'établissements d'enseignement secondaire (collèges) et des parents d'élèves à l'égard des violences et du harcèlement scolaire.

En lien avec la campagne « Agir contre le harcèlement », lancée par le ministère de l'Éducation nationale, en vue de se prémunir des moyens de compréhension nécessaires des conduites de violences et de harcèlement et de limiter les risques de décrochage scolaire des collégiens, cette recherche appliquée prend sa source dans une problématique de terrain (intervention policière dans un établissement d'enseignement secondaire – collège – après altercation physique violente avec blessés physiques).

Les collégiens sont au début de la période adolescente, qui peut être définie comme une période transitoire entre l'enfance et l'âge adulte, marquée par des changements importants et nécessaires dans les rapports à soi, à autrui et au monde social. Si l'adolescent attend soutien et reconnaissance des adultes (parents et enseignants) dans sa vie scolaire, il est également souvent orienté et influencé par ses pairs, selon ses réseaux d'affiliation, dans son rapport à l'école et au savoir scolaire, dans ses attentes, valeurs, conduites d'élève et stratégies identitaires. Il importe donc de cerner et de comprendre la nature et la qualité des relations qui s'établissent entre pairs à l'adolescence, mais aussi, de s'interroger sur le vécu de leur expérience scolaire. Cette étude s'inscrit au regard de différents domaines et approches de la problématique de l'adolescence visant à une meilleure compréhension de la complexité du développement psychologique à cette période de la vie. En ce sens, comprendre ici l'origine, la nature et le pourquoi mais aussi la signification identitaire de ces conduites de violence en milieu scolaire à l'adolescence se place dans une perspective à la fois développementale et psychosociale.

L'objectif visé a été d'engager, d'une part, une analyse compréhensive des représentations des élèves quant au harcèlement et aux violences scolaires entre collégiens et, d'autre part, un travail de concertation et de régulation entre parents d'élèves et personnels de l'établissement, ceci afin de favoriser le « mieux vivre ensemble au collège ». Les résultats de l'enquête auprès des collégiens mais également la chronologie et les conditions de construction de la collaboration seront présentés.

1 Éléments théoriques

Notre recherche se situe à la période adolescente, laquelle se trouve à l'interface de changements importants, certes liés à la puberté, mais également au vécu de l'expérience scolaire et au vécu au collège (Safont-Mottay et *al.*, 2010).

À l'entrée en 6^{e}, les collégiens vont découvrir une nouvelle organisation d'établissement et de nouvelles pratiques d'enseignement, une évolution de leur relation à l'autre (parent, pair, enseignant...). Ces découvertes vont s'opérer à une période où ils se découvrent

et s'apprivoisent eux-mêmes, dans un corps en perpétuelle évolution, en n'étant plus des enfants mais pas encore des adultes. Les transformations pubertaires (accélération de croissance, maturité sexuelle, fatigabilité, fragilité) se manifestent à travers l'image du corps, l'image de soi et l'expérience subjective de ces transformations (Coslin, 2002) précipitant ainsi un questionnement intense sur soi et sur son rapport aux autres (Cannard, 2015a). Cette transition scolaire se déroule, qui plus est actuellement, dans une société elle-même en perpétuelle évolution, où, à l'ère de l'instantanéité des réseaux sociaux notamment, il est plus difficile de prendre du recul, de réfléchir avant d'agir, de prendre en compte le point de vue d'autrui (Safont-Mottay, 2014).

1.1 Période adolescente et relations entre pairs

Ainsi, l'adolescence est une période de transition psychosociale importante pour le développement des relations aux pairs, intimes ou groupales. Ces relations contribuent soit positivement, soit négativement au développement psychosocial de l'adolescent (Hartup, 2005 ; Vitaro et *al.*, 2009) et de son identité (Bariaud, 2012 ; Brown, 2004 ; Erikson, 1968 ; Gottesdiener et *al.*, 2010). Plus généralement, l'étude des relations entre pairs et des groupes d'adolescents, loin de se limiter au phénomène de la délinquance ou des activités à risque, nous fournit de nombreuses indications sur le développement de la socialisation des jeunes d'aujourd'hui et plus particulièrement au collège. Le groupe de pairs devient ainsi une référence sociale principale et une sphère privilégiée permettant au jeune d'élargir et de différencier les modes de socialisation et d'individuation (Hernandez et *al.*, 2014). En effet, la dynamique sociale à l'extérieur de la famille est différente, l'adolescent doit se faire une place par ses propres moyens et se référer dans chacun de ces échanges à un répertoire de comportements appropriés pour bien réagir. Le groupe de pairs représente l'autre possibilité, lorsque l'adolescent cherche à s'éloigner de ses parents, pour trouver un idéal de substitution : la bande, le groupe des adolescents constituent fréquemment l'expérience intermédiaire entre le vécu familial et le vécu affectif de l'âge adulte (l'expérience de nouveaux rôles sociaux, première relation de couple, difficultés scolaires, implications dans une situation de travail).

Le groupe de pairs offre l'occasion à l'adolescent de développer des relations nouvelles avec autrui, un sens de sa valeur, de prendre des risques et de se confronter à des réalités compétitives.

1.2 L'expérience scolaire au collège

L'école est reconnue pour sa fonction de transmission de savoirs pour le présent, soit pour sa valeur cognitive et culturelle, dans l'ici et maintenant, mais elle est surtout définie comme lieu de formation, pour la vie future (Hernandez et *al.*, 2014). L'école, en tant que lieu d'apprentissage social et affectif, remplit ainsi un rôle important de socialisation de l'adolescent. Les adolescents sont de fait, confrontés au paradoxe de répondre aux attentes et aux logiques scolaires et institutionnelles, mais aussi d'établir des liens sociaux avec autrui, et donc de développer une identité à la fois scolaire et relationnelle (Meeus et *al.*, 2002). Les adolescents doivent trouver un équilibre entre ces différentes influences pour ne pas être exclus ou mis en retrait par l'une ou l'autre de ces instances. La gestion de ces logiques est alors une source importante de conflits et constitue une mise à l'épreuve permanente pour les adolescents (Hernandez et *al.*, 2014).

En vue de comprendre par quels processus se construisent les différences individuelles en milieu scolaire, Dubet (1991) propose une sociologie de l'expérience scolaire relative à la capacité d'initiative des individus et de leurs actions comme résultant des représentations, des objectifs, des normes et valeurs de chacun. L'analyse de l'expérience lycéenne proposée par Dubet et Martuccelli (1996) se centre avant tout sur le point de vue de ses acteurs. L'expérience scolaire repose alors sur l'interaction entre la subjectivité de l'acteur (son point de vue) et l'objectivité du système. Quant aux théories du rapport au savoir (Charlot, 1997) en vue d'appréhender l'échec scolaire, elles ont posé la question de la signification de l'école et du coût psychologique de l'investissement scolaire pour chaque adolescent, au-delà de la simple obligation sociale ou de la question de la performance que représente la scolarité dans notre société (Oubrayrie-Roussel, 2015). Charlot (1997) parle ainsi d'expérience subjective pouvant être appréhendée par des dimensions psychologiques plus subjectives en termes de sens et valeur comme le rapport au savoir mais aussi l'estime de soi. Les élèves pour qui l'école représentent un lieu pour apprendre, acquérir des savoirs et des connaissances présentent une relation épistémique à l'école et au savoir (Charlot et *al.*, 1992). D'autres élèves adoptent une attitude pragmatique et instrumentale au système scolaire tout en ayant de la difficulté à donner du sens aux apprentissages et manifestent des conduites d'opposition ou de perturbation de la classe. Pour d'autres encore, l'école présente des contraintes comme se conformer à une tâche à des règles (Charlot, *op. cit.* ; Bautier et Rochex, 1998).

Les adolescents sont donc confrontés à des injonctions et des attentes complexes en milieu scolaire : répondre aux logiques des adultes mais aussi à leurs propres logiques adolescentes. Il leur est demandé de devenir autonomes et responsables de façon singulière, notamment sur le plan scolaire, sachant qu'ils éprouvent aussi le besoin d'adhérer à un groupe de pairs et d'être reconnu par celui-ci, voire de faire siennes les valeurs du groupe, aussi déviantes soient elles, par peur du rejet ou de l'isolement. Les pairs peuvent occuper une place de plus en plus importante, parfois au prix de l'excès, de la provocation ou de l'opposition (Raynaud, 2006, *in* Hernandez et *al.*, 2014).

1.3 Violence et harcèlement scolaires

Pour Beaumont et *al.* (2014, p. 16), « définir en des termes clairs et opérationnels ce qu'est la violence s'avère la limite la plus importante lorsqu'il s'agit d'évaluer les types d'agression en milieu scolaire ». À cette limite, s'ajoute celle de la différence de perception entre les élèves et les adultes, car chacun perçoit les faits en fonction de son référentiel propre : âge, structure familiale, vécu familial et scolaire pour les élèves auquel s'ajoute le vécu professionnel pour les adultes, codes moraux (explicites et implicites) de la culture (voire des cultures) de l'individu, contexte social...

Selon Card et *al.* (2008, *in* Boissonneault, 2014, p. 1), « il existe deux types d'agressions [...]. D'une part, *l'agression directe* (sociale, relationnelle, physique, psychologique, etc.) implique l'agresseur et la victime directement sans intermédiaire. D'autre part, *l'agression indirecte* est un acte de violence détourné qui nécessite la participation d'au moins une tierce personne et/ou d'un objet par lequel l'agresseur porte atteinte à sa victime ». C'est bien à cet ensemble complexe et pluriel que sont confrontés les collégiens d'aujourd'hui, et ce dans un contexte scolaire pensé avec un « "socle commun de connaissances et de compétences" [qui] constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et

attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (MENESR, 2015b).

Pour le MENESR, le harcèlement scolaire se définit ainsi (2015a) :

> Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. Cette violence se retrouve aussi au sein de l'école. Elle est le fait d'un ou de plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre. Lorsqu'un enfant est insulté, menacé, battu, bousculé, ou reçoit des messages injurieux à répétition, on parle donc de harcèlement. [. . .] L'usage des nouvelles technologies peut favoriser, accroître ou induire des situations de cyberharcèlement.

Dans une note d'information de décembre 2015 (MENESR-DEPP, 2015) [tab. 1], sont qualifiés d'incidents graves [1] les atteintes aux personnes (violences physiques, violences verbales, racket, atteinte à la vie privée, violences sexuelles, *happy slapping* [2], bizutage), les atteintes aux biens (vol, dommage aux locaux ou au matériel, dommage aux biens personnels) et les atteintes à la sécurité (consommation de stupéfiants, trafic de stupéfiants, port d'arme blanche ou objet dangereux, port d'arme à feu, intrusions sans violence, consommation d'alcool, suicide et tentative de suicide, autres types de fait [3].

Tableau 1 – Nombre d'incidents graves pour 1 000 élèves par type d'établissement

1 - Nombre d'incidents graves pour 1 000 élèves par type d'établissement

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Collèges	13,1	12	12,2	14,1	15	15,3	13,6	12,4
LEGT, LPO	4	3,6	4,3	4,6	5,5	5,6	4,5	5,3
Lycées professionnels	15,1	13,1	17,2	17,4	19,6	24	25,3	24,2
Ensemble des EPLE	**11,6**	**10,5**	**11,2**	**12,6**	**13,6**	**14,4**	**13,1**	**12,4**

Champ : France métropolitaine + DOM, ensemble des établissements publics du second degré.

Source : MENESR-DEPP, enquête Sivis.

Après une période d'augmentation entre 2007-2008 et 2012-2013, le nombre d'incidents graves signalés en collèges est en diminution depuis deux ans, se situant maintenant au même niveau que la moyenne nationale des Établissements publics locaux d'enseignement (EPLE).

En collèges, en 2011-2012 et en 2014-2015 (en %), les incidents graves se répartissaient ainsi [tab. 2 et fig. 1] selon leur nature (MENESR-DEPP, 2015, 3) :

1. « À partir de la rentrée 2011, une situation de harcèlement constitue un critère de gravité suffisant pour qu'un acte de violence soit comptabilisé. Les actes dont le seul critère de gravité est le harcèlement représentent 5 % des actes en 2014-2015, les violences physiques étant surreprésentées. » (MENESR-DEPP, 2015, p. 2.)

2. « Le *happy slapping* est une pratique qui consiste à filmer l'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable. » (MENESR-DEPP, 2015, p. 2.)

3. « La modalité "Autre type de fait" a été introduite à la rentrée 2008 et supprimée à partir de 2010, le module comptabilisant les "armes" a été remanié en septembre 2009 et les intrusions sont prises en compte depuis décembre 2009. La consommation d'alcool et les suicides / tentatives de suicides ne sont prises en compte que depuis la rentrée 2010. » (MENESR-DEPP, 2015, p. 2.)

	Collèges	
	2011-2012	2014-2015
Violences physiques	35%	34%
Violences verbales	42%	42%
Autres atteintes aux personnes	7%	8%
Vols	4%	4%
Autres atteintes aux biens	5%	4%
Atteintes à la sécurité	7%	8%
Ensemble	**100%**	**100%**

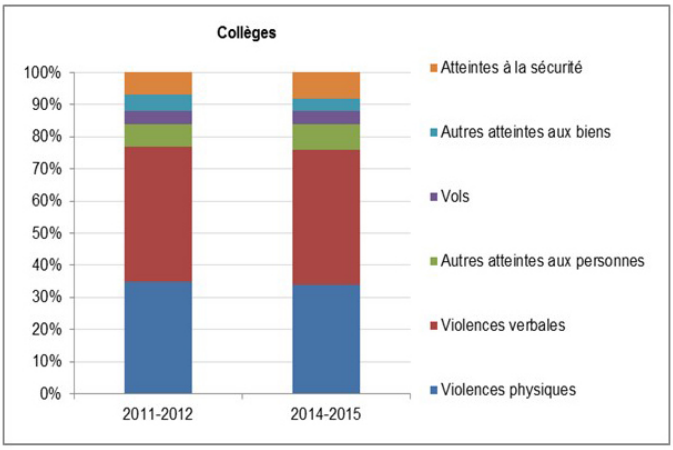


Tableau 2 et Figure 1 – Répartition des incidents graves en collèges en 2011-2012 et en 2014-2015 (en %)

Plus spécifiquement, en collège, « 7 % des collégiens subissent du harcèlement sévère selon les différentes enquêtes de la DEPP (2011, 2013) soit 233 000 élèves sur 3 332 000 collégiens. Si l'on inclut le harcèlement modéré cela concerne 10 % des collégiens soit 332 000 élèves » (MENESR, 2015a).

Boissonneault (2014, p. 21) indique que « la plupart des études qui traitent de la victimisation en milieu scolaire explorent surtout les manifestations de violence qualifiées de "plus graves" telles des agressions physiques, des menaces, du harcèlement sexuel, etc., alors que les actes de violence posés indirectement sont pour leur part jugés de gravité légère à modérée » (Beaulieu, 2007). L'agression sous sa forme indirecte a toujours été perçue comme étant moins sévère (Craig, Pepler et Atlas, 2000), l'exclusion sociale n'étant auparavant pas considérée comme une forme de victimisation (Boulton, 1997) ».

Dans cette recherche, ce sont à la fois les violences directes et indirectes qui sont interrogées, ainsi que le rôle de l'élève dans ces situations : acteur, victime, spectateur. Ce rôle est certes ici questionné au premier abord dans les faits de violence au collège, mais il convient aussi de considérer à la fois le rôle des parents mais aussi des autres adultes (enseignants, personnel encadrant. . .), en tant que garants de l'éducation et responsables, en milieu scolaire (notamment dans l'enceinte du collège) du bien-être de chacun des élèves.

1.4 La coéducation à l'école

La coéducation est définie ainsi par le MENESR :

> Forme d'éducation qui privilégie l'apprentissage en autonomie, par l'expérience collective et la collaboration. Elle ne se limite pas à l'interaction entre l'enfant et le média censé permettre l'apprentissage, mais s'appuie aussi sur l'émulation du groupe et prend en compte la situation d'apprentissage dans son ensemble. Le principe de coéducation met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif (parents, enseignants...). La coéducation est un processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant. (MENESR-CANOPE, 2013.)

Ainsi, en milieu scolaire, l'ensemble des coéducateurs doit participer, y compris l'adolescent, de façon ouverte et transparente, en vue d'élaborer en commun des objectifs, des finalités, des moyens adaptés et évolutifs pour l'adolescent et par l'adolescent. La collaboration famille-école répond à une nécessité, celle de « permettre à l'individu de devenir citoyen, membre d'une communauté éducative qui se construit culturellement et dans les pratiques mises en place. Le "vivre ensemble" façonne les liens, une identité se construit, des récits racontent ce qui se passe dans l'école et dans la classe » (Asdih, 2012, p. 49).

Selon Jésu (2007, p. 72), « la vision coéducative [...] se consacre, en pratique, à la mobilisation permanente des énergies disponibles autour des enfants », et la coéducation vise « la mise en cohérence de toutes les interventions éducatives ».

Pour ce processus « interactif et collectif » poursuivant un objectif de « mise en cohérence » des interventions éducatives des parents et des acteurs professionnalisés, il s'agit alors de savoir comment associer ces différents acteurs et leur permettre de se reconnaître en tant que partenaires éducatifs, et par là s'assurer d'une meilleure complémentarité et cohérence éducative.

Bouchard (1996) définit le partenariat comme une association de personnes égales entre elles qui reconnaissent leurs expertises et leurs ressources réciproques et qui prennent les décisions par consensus. Selon les contextes et les besoins de chacun, ces liens de coopération ou de partenariat peuvent être d'intensité variable et prendre différentes formes, allant de simples gestes de collaboration ponctuels à des engagements plus formels. Comme l'évoque Join-Lambert (2013, p. 192), cela « suppose non seulement une volonté suffisante de la part des parents et des acteurs extérieurs à la famille, mais aussi une capacité de part et d'autre, à prendre en compte les attentes et les contraintes des acteurs respectifs ».

Vatz-Laaroussi et *al.* (2005, *in* Francis, 2013) dégagent six modèles de collaboration parents-professionnels : l'implication assignée, la collaboration partenariale, la collaboration soutenue par un espace de médiation, la collaboration avec distance assumée, la collaboration fusionnelle, et la collaboration en quête de visibilité. Francis (*ibid.*, p. 346) indique que « à partir de cette étude, les auteurs dégagent des principes pour une collaboration réussie : reconnaissance mutuelle des partenaires, approches variées et régulières visant à construire des modes d'intervention complémentaires s'articulant de différentes façons pour assumer les tâches d'instruction, d'éducation et de socialisation ».

Join-Lambert (2013, pp. 204-205) évoque les difficultés liées à la coéducation parmi lesquelles nous en retenons deux :

> D'une part, apparaît une crainte de la part des professionnels et des institutions, face à une remise en cause de leur légitimité et leur pouvoir. [...] D'autre part, le changement profond d'une image de parents « profanes », voire nocifs pour leurs enfants, vers celle de parents partenaires, détenteurs de compétences et de ressources qui doivent être mises à profit, implique un changement radical des représentations professionnelles.

La réforme du collège (MENESR, 2015c) prévoit de « mieux associer les parents » en mettant en place des mesures à l'égard de l'ensemble des parents (communication avec les familles, suivi de l'absentéisme, mallette des parents) ou plus spécifiquement des parents étrangers (primo-arrivants ou non). En collège, la mallette des parents n'a été pour l'instant développée que pour les sixièmes et les troisièmes. Pour être accessible, le dispositif doit être mis en place dans le collège et il convient de s'adresser, par l'intermédiaire du chef d'établissement, au référent « parents d'élèves » de l'académie de référence pour obtenir l'identifiant et le mot de passe nécessaires à la connexion. Il est difficile de pouvoir mesurer le développement de cette mise en place dans les établissements. Lorsque celle-ci n'est pas installée, la coéducation passe fréquemment par le relais des parents délégués. En décembre 2015, le MENESR (2015d) a annoncé, pour septembre 2016, des mesures pour « donner toute leur place aux parents pour accompagner leurs enfants vers la réussite », notamment par le développement des mallettes de parents avec des « nouveaux outils pour favoriser la coéducation ».

Dans les écrits scientifiques et pédagogiques, la coéducation est plus souvent abordée sous l'angle de l'enseignant qui est l'acteur à l'interface simultanément de l'institution, de l'élève et de sa famille, des apprentissages. Plusieurs de ces écrits mettent l'accent sur la question de l'autorité et du respect des règles et des règlements (règlement intérieur de l'établissement notamment). Caillaud (2013) relève la nécessité d'un travail collectif interne aux équipes pédagogiques et d'encadrement afin de pouvoir dégager des positions d'établissement, c'est-à-dire des « incontournables » qui permettent d'accueillir en collectivité, tout en ayant une souplesse possible pour tenir compte de l'individualité de chaque situation. Cannard (2015b, p. 28) souligne, en effet, que « tous les comportements ne sont pas prévisibles, et [que] chaque histoire est singulière et spécifique à chaque personne, mais aussi à chaque établissement ».

2 Méthodologie

Suite aux faits de violence entre élèves et à la présence policière au sein du collège, c'est d'abord une démarche « d'urgence » qui a été mise en place de manière concertée entre l'équipe d'encadrement et les parents d'élèves. L'approche est avant tout compréhensive, car l'objectif est de pouvoir mettre les mots nécessaires sur la situation, de permettre aux élèves de s'exprimer quant à cet événement. Compte tenu du profil de l'établissement, situé en « zone frontière » selon le Rectorat, il a été mis en place un groupe de parole pour les élèves considérés comme récidivistes quant aux faits de violences et n'ayant pas été exclus définitivement du collège suite à l'événement qui s'était produit. Ce groupe de

parole (douze élèves concernés, filles et garçons en classes de 4e et 3e) a permis de mettre en évidence la possibilité de progression des élèves dès lors qu'ils deviennent acteurs dans le processus de réflexion sur les violences et le harcèlement scolaires. À l'issue du débriefing réalisé un mois après, il est apparu la nécessité de prendre en compte le point de vue des élèves et pas seulement la vision que les adultes en ont. En effet, le fonctionnement d'un établissement scolaire doit permettre l'accueil d'un collectif, tenant compte de la singularité de chaque individu, et les référentiels de chacun des individus sont en lien avec leur propre histoire et parcours de développement. Dans un deuxième temps, il a donc été décidé de construire un protocole de recherche et de poursuivre l'investigation auprès de tous les élèves. La prise en compte du point de vue des élèves sur les conduites de violences s'inscrit dans une démarche exploratoire et a pour objectif de cerner la nature et la représentation qu'ils ont de leurs relations interpersonnelles dans le cadre scolaire et, par là-même, de mieux comprendre la mise en forme du processus de socialisation via les pairs à l'adolescence.

Instrument de mesure

La recherche a été menée dans une visée participative, au sens où chercheurs, équipe éducative et représentants des parents ont contribué à l'élaboration du projet de recherche, à la définition des objectifs et de la démarche à suivre. La méthode choisie est le questionnaire. Celui-ci été travaillé au sein de la commission « Mieux vivre ensemble » qui regroupe des personnels d'encadrement (principal, principal adjoint, représentants des enseignants [dont SEGPA], CPE, assistante sociale, directrice de la SEGPA) et trois représentants des parents d'élèves.

Le questionnaire de Bellon et Gardette (2011) a été adapté pour répondre au mieux aux besoins identifiés dans cet établissement. Il comporte trente-neuf questions fermées et une à « expression libre » permettant aux élèves d'exprimer plus précisément leurs préoccupations.

Après information et accord des parents d'élèves, la passation du questionnaire s'est effectuée en décembre 2014 auprès des vingt-quatre classes du collège. Afin d'éviter tout effet de désirabilité sociale, la passation a été réalisée de manière anonyme simultanément auprès de tous les élèves de l'établissement, sur le temps équivalent à « l'heure de vie de classe ».

L'échantillon de la passation de décembre 2014 se présente ainsi [tab. 3] :

Tableau 3 – Répartition de l'échantillon

Classe / Sexe	3èmes	4èmes	5èmes	6èmes	Total général
1_Garçons	63	67	76	65	271
2_Filles	52	77	60	49	238
Non réponse		2		4	6
Total général	115	146	136	118	**515**

3 Résultats

À l'issue de cette première phase de passation, l'analyse a porté dans un temps très rapide sur les réponses qualitatives (partie « expression libre ») des élèves et la première action engagée fut celle de prise en charge par l'établissement des élèves qui avaient clairement exprimé un mal-être dans les questionnaires.

Les résultats obtenus ont fait l'objet de plusieurs restitutions :

- une première restitution des résultats au questionnaire faite à l'équipe de direction du collège pour amorcer un travail d'analyse de la situation et de compréhension des faits avec l'équipe éducative ;
- une deuxième restitution faite aux élèves sur leurs représentations, dans le cadre d'une heure de vie de classe.

Ces restitutions en deux temps ont été conçues dans le cadre de la commission « Mieux vivre ensemble » en vue de la « Semaine contre la violence et pour le mieux vivre ensemble au collège ».

Une soirée débat, intégrant un théâtre-forum, a aussi été dédiée à cette restitution à destination des parents d'élèves, des élèves et de l'équipe d'encadrement du collège en vue d'amorcer un travail de dialogue et de concertation, entre ces différents acteurs et/ou partenaires.

La restitution des données principales s'est effectuée selon quatre axes d'analyse des représentations des élèves : « J'ai observé », « Ça m'est arrivé », « J'ai participé » et « L'ambiance (collège, classe) ». Il a été fait le choix de présenter les résultats à l'échelle du collège, sans distinction des niveaux de classes, ni du sexe des élèves. L'objectif ici était de pouvoir disposer de la vision globale des élèves et de la confronter à celles des adultes (encadrants du collège et parents d'élèves).

Nous présentons tout d'abord, les résultats relatifs à la représentation des élèves sur les conduites de harcèlement et le climat scolaire et porterons, ensuite, notre attention sur le processus de coéducation et la manière dont il a été décliné.

3.1 Résultats relatifs à la représentation des élèves

Les résultats [tab. 4] mettent en évidence que les élèves observent des faits de violences ou de harcèlement scolaires plus que cela ne leur arrive ou qu'ils y participent :

Tableau 4 – Représentation des élèves quant aux faits de violences ou de harcèlement scolaires

	J'ai observé		Ça m'est arrivé		J'ai participé	
	Très souvent-Souvent	Quelquefois-Rarement-Jamais	Très souvent-Souvent	Quelquefois-Rarement-Jamais	Très souvent-Souvent	Quelquefois-Rarement-Jamais
Se moquer d'un(e) autre élève	50,6%	46,7%	14,6%	67%	4,6%	92,6%
Mettre/Etre mis(e) à l'écart	20,5%	77,8%	4%	91%	2,5%	94,5%
Jeter/Recevoir des projectiles (gommes, crayons...)	10%	88%	4%	91%	2,1%	94%
Appeler/Etre appelé(e) par un surnom ridicule	35%	62%	14,3%	84,3%	6,7%	90%
Frapper un(e) élève	33%	65%	3,4%	92%	4%	93%
Abîmer les affaires d'un(e) autre élève	25,8%	72,8%	3,4%	92,4%	0,7%	95,7%

Lorsque les élèves ont été témoins (T) ou victimes (V) de ces faits, il apparaît qu'ils n'en parlent pas spontanément (T = 16,6 %, V = 14 %), et lorsqu'ils le font, ils se tournent plus facilement vers leurs ami(e)s (T = 21,5 %, V = 10,6 %) ou leur famille (T = 13 %, V = 15,9 %) et ont peu recours aux adultes de l'établissement (T = 3,8 %, V = 3,8 %).

Dans cet établissement, il était important de savoir dans quels lieux se déroulent les violences, car la perception des adultes encadrants pouvait être différente de celle des élèves. Lorsque les élèves formulent une réponse unique, c'est la cour de récréation (T = 20,5 %, V = 1,5 %) qui apparaît comme lieu principal où se déroulent les faits de violence, cette cour incluant également un espace spécifique proche de la SEGPA dont les élèves ont fait mention spécifiquement. Les toilettes (T = 2,5 %, V = 5 %) apparaissent également comme un lieu où les élèves ne se sentent pas toujours en sécurité, de même que la classe (T = 4,4 %, V = 0,3 %) et plus précisément, selon les élèves, lorsqu'ils sont en mobilité entre deux cours.

Lorsque les élèves voient qu'un(e) collégien(ne) se fait embêter [fig. 2], ils ont tendance à peu intervenir, s'estimant non concernés par la situation ou diffèrent leur témoignage de soutien lorsque l'événement est passé. Un peu plus d'un tiers d'entre eux intervient cependant pour défendre leur camarade.

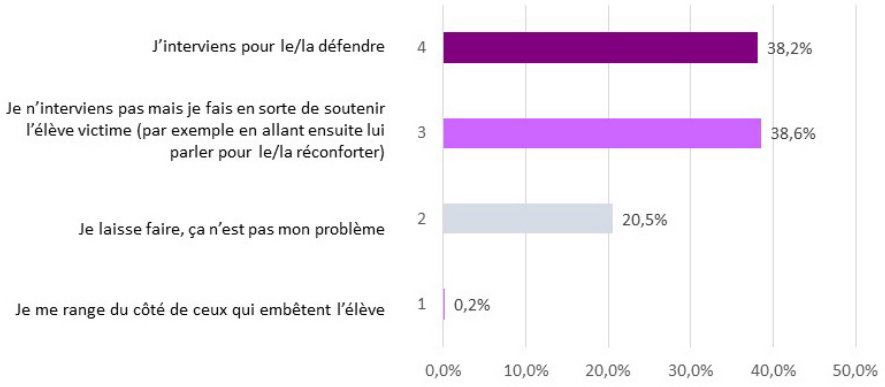


Figure 2 – Attitude adoptée par les élèves

Concernant l'ambiance de leur classe, les élèves estiment que conviennent les qualificatifs suivants : travailleuse (69 %), bruyante et agitée (61 %), agréable (80 %), solidaire et faisant preuve d'entraide (60 %), et que ne conviennent pas les qualificatifs : divisée en clans (64 %) et méprisante ou agressive envers certains élèves (78 %).

S'agissant du bien-être dans la classe et au collège [tab. 5], les élèves estiment globalement y être bien, voire très bien :

Tableau 5 – Bien-être dans la classe et dans le collège

	Très bien	Bien	Pas bien
Dans ma classe, je me sens :	45,6%	43,6%	10,4%
Dans le collège, je me sens :	35%	54,5%	9,1%

Les élèves ayant répondu au questionnaire se considèrent à 41,3 % comme bon(ne) élève, à 50 % comme élève moyen(ne) et à 8,5 % comme élève en difficulté.

Les résultats montrent que la représentation des élèves est différente de celles des adultes : les élèves déclarent se sentir plutôt bien, tant dans leur classe que dans le collège, malgré les manifestations de conduites de violence. Dans le cadre de la restitution des résultats de l'enquête aux différents partenaires éducatifs (parents d'élèves, personnels éducatif et d'encadrement), cet écart entre la perception des élèves et celles des adultes a suscité beaucoup d'échanges et a mis en lumière, de la part des élèves, une forme d'acceptation, voire de normalisation, des faits qualifiés de « violences » ou de « harcèlement » par les adultes.

3.2 Du constat des résultats à la construction pas à pas de la coéducation

Après analyse des premiers résultats (passation 1, présentée *infra*), le partenariat s'est poursuivi durant l'année 2015-2016 (passation 2). Il a en effet été décidé de poursuivre de manière régulière le recueil de données, afin de pouvoir mesurer l'évolution de la perception des élèves d'une année sur l'autre (approche transversale) en fonction des actions mises en place par l'établissement, et en suivi de cohorte de la 6^{e} à la 3^{e} (approche longitudinale) permettant la mesure de l'évolution en intégrant le développement des élèves et leur appropriation du collège (rythme, relations interpersonnelles. . .). De plus, le questionnaire s'est enrichi de questions issues du « Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école » (Beaumont et Paquet, 2009) afin de solliciter les élèves sur la vie scolaire en identifiant les personnes ressources sur lesquelles ils peuvent compter, leur perception du règlement intérieur de l'établissement et la manière dont les adultes l'appliquent, leur sentiment de sécurité, les activités parascolaires. . .

Le processus de coéducation s'est construit au fil des mois ainsi qu'en rend compte le schéma ci-dessous [fig. 3] pour les éléments les plus saillants :

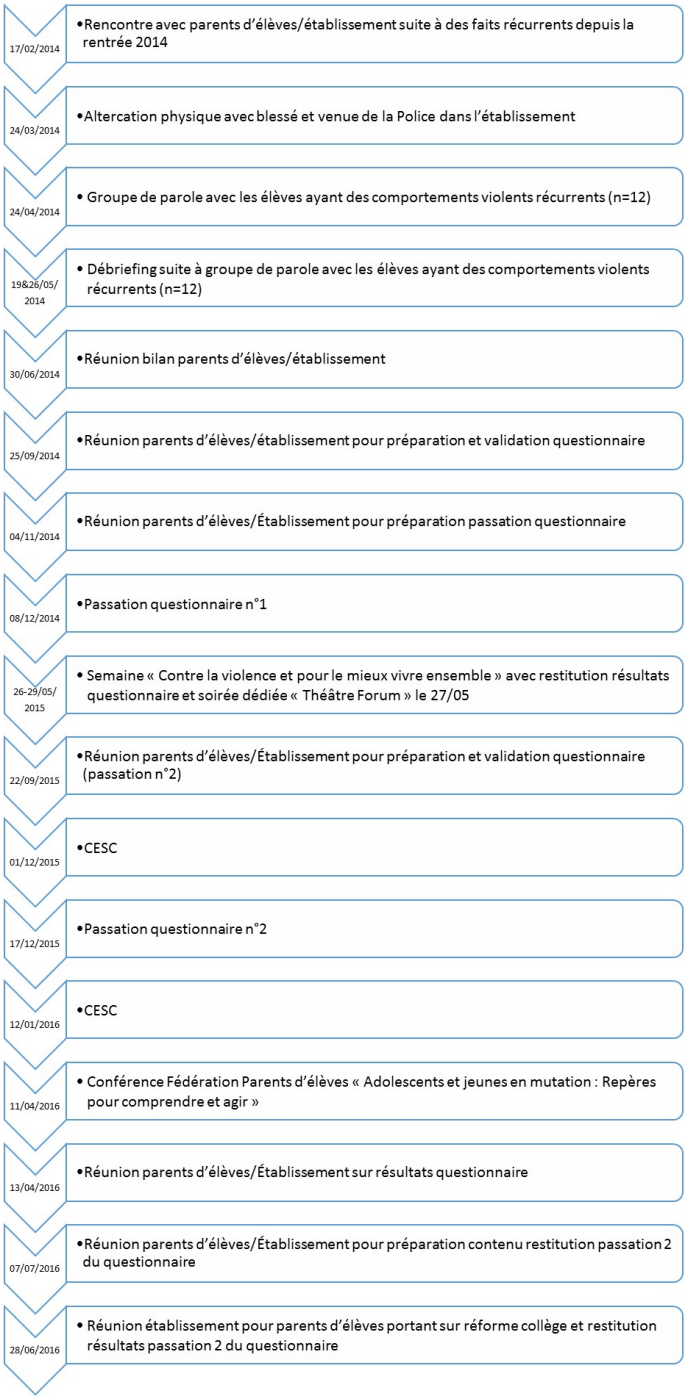


FIGURE 3 – Chronologie de construction de la coéducation

Au-delà de la chronologie de cette construction, il est important de rendre compte de la dynamique de celle-ci et de son évolution (sur près de deux années scolaires), notamment sur la place faite aux parents, mais aussi aux élèves, sur les conditions favorables et les obstacles à la coéducation, ce qui nous permettra de mieux cerner les conditions actuelles de la coéducation dans le cadre de cette situation concrète et de proposer des pistes d'analyses du point de vue des acteurs concernés.

3.2.1 La place faite aux parents mais aussi aux élèves

Du côté des parents, au moment de l'événement initial, la collaboration professionnels-parents d'élèves a permis aux parents d'élèves de prendre leur place dans la démarche engagée. Il s'agissait d'un contexte de renouvellement des membres du conseil local des parents d'élèves de l'établissement, et compte tenu, par ailleurs, des compétences d'au moins trois d'entre eux professionnellement engagés dans les secteurs de l'éducation, de la formation, du sanitaire et social, de la formation, ce profil spécifique, d'au moins trois parents d'élèves, a contribué à une compréhension réactive et facilitée des enjeux et difficultés rencontrés.

Les compétences professionnelles des parents d'élèves, identifiées par l'équipe pédagogique, ont permis que la place qui leur était laissée se maintienne dans une relation que l'on peut qualifier de symétrique jusqu'à la fin de l'année scolaire 2014-2015. Comme l'évoque Perrenoud (2002, p. 5), « les parents n'ont pas grand-chose à dire sur ce qui se passe en classe », mais pour autant les professionnels de l'établissement tenaient compte de leur connaissance du développement des adolescents et des enjeux relationnels (verticaux et horizontaux) à cette période d'âge. Simultanément, la connaissance des parents d'élèves du fonctionnement de l'institution scolaire secondaire et du cadre de la formation des professionnels du second degré a favorisé une meilleure compréhension des besoins et des contraintes de l'équipe d'encadrement.

Le nouveau Principal, en poste à la rentrée 2015, a repris les choses de manière différente et l'idée de collaboration en réciprocité s'est nettement effacée au profit d'une position replaçant l'établissement comme seul spécialiste de la situation et ce, dans un cadre mettant en avant le rappel régulier des règles par les élèves et en mettant de côté leur appropriation.

Du côté des élèves, il est à noter ici que la démarche a été engagée, certes à propos des adolescents, mais uniquement entre adultes (professionnels et parents). Pendant la première année d'existence de la commission « Mieux vivre ensemble », les élèves n'ont pas été intégrés au dispositif. Ce ne fut pas vraiment un choix explicite, mais plutôt l'expression implicite de la nécessité de (re)poser d'abord entre adultes un cadre permettant ensuite de tenir une ligne directrice cohérente. Les délégués de classe ou dans les conseils et commissions statutaires de l'établissement n'avaient donc pas été sollicités.

À l'occasion des restitutions faites aux différents acteurs, il y a eu une répartition en fonction des acteurs et des destinataires de celles-ci. Les résultats complets ont été restitués par l'équipe de recherche à l'établissement, qui ensuite en a rendu compte à ses personnels, notamment enseignants. Les professeurs principaux ont, quant à eux, restitué aux élèves les données principales de leurs réponses aux questionnaires. La restitution aux parents d'élèves a été construite conjointement au sein de la commission et a fait l'objet

d'une présentation au début de la soirée « Théâtre Forum » dédiée avec la participation des parents, des élèves et des personnels qui le souhaitaient. En 2015-2016, en l'absence d'information à destination des familles, la réunion de restitution prévue en juin 2016 (et couplée à la présentation de la réforme du collège) n'a pas eu lieu et devrait être reportée en septembre 2016.

3.2.2 Les conditions favorables et les obstacles à la coéducation

Dans la cadre spécifique de cette situation, les éléments que l'on peut identifier comme des conditions qui ont favorisé la mise en place de la coéducation et de la collaboration entre parents et professionnels sont, pour partie, ceux qui en sont devenus ultérieurement des obstacles.

En effet, comme indiqué précédemment, les compétences professionnelles et secteurs d'intervention de plusieurs parents d'élèves ont contribué à la mise en place rapide de la commission « Mieux vivre ensemble ». À ce moment-là, la vision de l'établissement consistait à « partir de ce qui existe, le renforcer, l'étendre, utiliser les énergies et les expériences favorables plutôt que de construire à côté » (Perrenoud, 2002, p. 11). Cette collaboration, déjà engagée depuis près de dix-huit mois au moment de la rédaction de cet article, s'est trouvée confrontée à un contexte en évolution suite au changement partiel de direction de l'établissement. Ce changement a entraîné une modification des pratiques et des représentations, notamment quant au lien entre le développement des adolescents et les actions à mener pour œuvrer vers un meilleur climat scolaire. Jusque-là, l'élève était considéré comme acteur de son développement et les analyses réciproques des professionnels et des parents d'élèves impliqués allaient dans une même direction. Depuis la rentrée 2015, l'élève est perçu comme devant avant tout intégrer impérativement le respect de l'institution, des règles et d'autrui via une transmission régulière de celles-ci. Pour autant, le constat réalisé sur une année scolaire amène à observer que la portée de ce type de transmission unilatérale n'a que peu d'effets sur des modifications de comportements des élèves. Ils ne se sentent pas directement impliqués, et ce d'autant plus qu'à cet âge-là leur référence sociale est constituée principalement par le groupe de pairs.

C'est en lien avec la prise de conscience de cette divergence de vision qu'a émergé l'évolution de la place des parents. Perrenoud (2002, p. 12) évoque la nécessité de « mettre en place un dispositif partiellement indépendant des personnes qui l'habitent, créer des instances de pilotage cogérées et les confier à des personnes censées être avant tout garantes de la continuité du partenariat ». Dans le cas présent, c'est parce que le dispositif n'était pas partiellement indépendant de ces personnes qu'il a bien fonctionné au début. Le changement actuel amène à penser que les personnels d'encadrement pourraient être inquiets de collaborer avec des « parents experts » qui seraient susceptibles de remettre en cause leurs propres compétences professionnelles et en ceci constitue un obstacle certain à la coéducation et à la collaboration partenariale. Ce point a notamment posé problème car l'un des parents se trouve aussi être formateur au niveau rectoral, et nous avons été confronté au refus d'une partie des personnels de participer à la formation prévue au motif que celle-ci ne pouvait être assurée par un parent d'élève de l'établissement. Nous reviendrons sur ce point dans les pistes d'analyse.

3.2.3 Pistes d'analyses du point de vue des acteurs concernés

Il est important de tenir compte du profil de l'établissement et des acteurs qui le composent. Dans le respect du rôle de chacun, il apparaît cependant important que les actions mises en place le soient toujours au bénéfice de l'évolution de l'élève quel que soit son profil individuel. En effet, les parcours de vie n'amènent pas les collégiens à être tous au même niveau (apprentissage, relation aux autres...) et il est nécessaire de tenir compte des progrès de chacun.

La coéducation renvoie à une vision éco-systémique où chaque acteur à un rôle à jouer, et où il doit pouvoir être attentif à la position et à la vision des autres acteurs. En effet, lorsqu'il y a « perturbation » dans une classe, cela est rarement réductible à la seule « faute » de l'élève, de l'enseignant, du groupe classe, des parents de l'élève... Ainsi, le dépassement des situations de perturbations, violences ou harcèlement scolaires pourra prendre appui sur un système interactif combinant les visions des différents acteurs à l'instant T où ils se trouvent de leur cheminement et en mobilisant leurs compétences pour pouvoir évoluer en tenant compte du contexte global dans lequel se situe l'individu.

L'implication des élèves dans le dispositif apparaît nécessaire, d'autant qu'ils en sont demandeurs car ils ne voient pas les éléments mis en œuvre d'une année sur l'autre, comme en témoigne par exemple le propos de cet élève : « Pourquoi vous poser toujours se genre de question alors que la vie au collège n'a pas changer alors que l'année dernière je lés fait ! » (Élève 2E47-23, expression libre, passation 2, décembre 2015.)

Concernant la place et le rôle de chacun des adultes acteurs, il est nécessaire de pouvoir sortir de la situation actuelle pour aller dans le sens d'une nouvelle construction de partenariat, et cela est d'autant plus important pour ne pas mettre à mal des formations dont les professionnels ont besoin. Le travail de restitution fait aux différents acteurs met ainsi l'accent sur la nécessité de tenir compte du point de vue de chacun afin de construire un partenariat constructif reposant sur une collaboration et des échanges régulateurs et quotidiens sur la vie et le climat au collège. Le personnel de l'établissement doit aussi être partie prenante et il s'avère nécessaire d'élaborer en ce sens un protocole de recherche-action en direction de ce personnel.

Du point de vue des professionnels de l'établissement, il est à noter la complexité d'exercice professionnel dans laquelle ils se trouvent compte tenu des évolutions fortes qu'ont connu simultanément la formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation, en lien avec la réforme du collège et les mutations de leurs missions. Ces évolutions ne leur permettent pas toujours de dégager le temps indispensable pour pouvoir poser les conditions nécessaires à leur exercice professionnel, notamment sur l'aspect relatif à l'autorité en collège mais aussi plus largement aux règles de vie, ainsi que cela est évoqué par la Direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) de la Vienne (2014) quant aux différents temps de travail en équipes pluridisciplinaires.

Conclusion

En termes de perspectives, il est envisagé de mettre le focus de manière plus précise sur la possession par les élèves d'appareils mobiles (téléphone portable ou Smartphone notamment), afin que l'établissement puisse ensuite mettre en œuvre des actions en lien avec cette évolution technologique qui prend de plus en plus de place dans le quotidien des élèves, et notamment pendant le temps scolaire. L'objectif à terme est de pouvoir étudier également l'identité numérique, mais aussi la cyberintimidation et le cyberharcèlement (ou « *cyberbullying* »). Dans la mesure où la place et l'utilisation des réseaux sociaux dans le temps de vie des élèves est une préoccupation de nombreux établissements, il sera proposé à l'établissement d'intégrer ces éléments, ce qui a d'autant plus de sens que certains enseignants commencent à mettre en œuvre des pédagogies utilisant les AMC (appareils mobiles en classe).

Cette recherche mérite aussi d'être poursuivie en intégrant des variables psychologiques nécessaires à la compréhension de l'émergence de conduite de violences et de décrochage en milieu scolaire, telles que, par exemple, l'estime de soi. Celle-ci intervient de façon prépondérante dans l'adaptation psychosociale d'un sujet et de multiples travaux, dont Bardou et Oubrayrie-Roussel (2014), en ont précisé l'influence prédictive sur les conduites et le bien-être psychologique, notamment à l'adolescence. Elle est ainsi associée à une bonne santé mentale, physique et émotionnelle et constitue un facteur de motivation, notamment dans le domaine scolaire. La littérature reconnaît que le développement d'un ample éventail de problèmes psychologiques et comportementaux se rattache à une faible estime de soi.

En développant également l'analyse de la construction de la coéducation, le protocole de recherche s'enrichirait en prenant en compte les processus dynamiques à l'œuvre pour chacun des acteurs de ce partenariat.

Références bibliographiques

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, *16*, 34-52.

Bardou, E. et Oubrayrie-Roussel, N. (2014). *L'estime de soi*. Paris : Éditions In Press (« Concept-Psy »).

Bariaud, F. (2012). Introduction : l'essor de la psychologie de l'adolescence. *Enfance*, *64(3)*, 251-266.

Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Prouix, M. E. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec. Rapport du groupe de recherche SEVEQ*. Laval : Université de Laval.

Beaumont, C. et Paquet, A. (2009). *Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école (QSVE). Rapport de recherche*. Québec : Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école.

Bellon, J. P. et Gardette, B. (2011). *Prévenir le harcèlement à l'école*. Paris : Fabert.

Boissonneault, J. (2014). *L'influence de la victimisation indirecte sur la perception du climat scolaire des élèves du secondaire*. Mémoire en psychopédagogie (adaptation scolaire). Laval : Université de Laval.

Bouchard, J. M. (1996). Familles et savoirs à partager. *Apprentissage et socialisation*, *17*, 5-7.

Brown, B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. Lerner et L. Steinberg (éds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, 2 (pp. 363-394). New York : Wiley.

Caillaud, G. (2013). *L'autorité au collège, mode d'emploi*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur / Le Café pédagogique.

Cannard, C. (2015a). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. Paris : De Boeck [2e éd].

Cannard, C. (2015b). Comportements inciviques des élèves : coéducation et conseils pratiques (2/2). *La Revue de santé scolaire et universitaire*, *34*, 28-32.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Erikson, E. (1968). *Identity : Youth and Crisis*. New York : Norton.

Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 331-348). Paris : Dunod.

Hartup, W. W. (2005). Peer interactions. What causes what ? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*, 387-394.

Jésu, F. (2007). Comment les parents peuvent-ils associer les professionnels à l'éducation de leurs enfants ? *Dialogue*, *2(176)*, 65-75.

Join-Lambert, H. (2013). Coéducation : parents et acteurs professionnalisés, modalités de coopération. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 189-205). Paris : Dunod.

Meeus, W., Oosterwegel, A. et Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, *25*, 93-106.

Oubrayrie-Roussel, N. (2015). *Construction identitaire et éducation familiale et scolaire. Contribution à une approche développementale de la mobilisation scolaire*. Habilitation à diriger des recherches. Université Toulouse 2.

Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N. et Safont-Mottay, C. (2014). *Manuel de psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod (« Manuels visuels ») [2e éd.].

Safont-Mottay, C. (2014). Les adolescents, les médias et l'Internet. In M. Claes et L. Lannegrand-Willems (éds.), *La psychologie de l'adolescence* (pp. 239-286). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N. et Prêteur, Y. (2010). Valeurs et attentes des collégiens et collégiennes envers l'école : une mixité à construire. *Revue française de pédagogie*, *171*, 31-46.

Vitaro, F., Boivin, M. et Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (éds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 568-588). New York : Guilford.

Références sur le Web

DSDEN, Vienne (2014). Pour une gestion des comportements difficiles à l'école. Poitiers : Académie de Poitiers : http ://ww2.ac-poitiers.fr/ia86-pedagogie/IMG/pdf/201406_dossier-peda_gestion-comportements-difficiles-ecole.pdf (23/03/2016).

Gottesdiener, H., Kindelberger, C., Vilatte, J. C. et Vrignaud, P. (2010). Groupes d'amis au collège et pratiques culturelles. *In* S. Octobre et R. Sirota (éds.), *Actes du colloque « Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales »*. Paris : Université Paris-Descartes : http ://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/gottesdiener_kindelberger.pdf.

Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. et Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire. *Revue Enfance*, *2*, 135-157 : http ://necplus.eu/abstract_S001375451400202X.

MENESR (2015a). *Agir contre le harcèlement à l'école* : http ://www.education.gouv.fr/cid86060/agir-contre-le-harcelement-a-l-ecole.html (23/03/2016).

MENESR (2015b). *Le collège* : http ://www.education.gouv.fr/cid214/le-college-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html (23/03/2016).

MENESR (2015c). *Le collège, mieux apprendre pour mieux réussir* : http ://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/62/2/College-Mieux-apprendre-pour-mieux-reussir_398622.pdf (23/03/2016).

MENESR (2015d). *Co-éducation : annonces de la ministre sur les relations entre les parents et l'École* : http ://www.education.gouv.fr/cid96680/co-education-annonces-de-la-ministre-sur-les-relations-entre-les- parents-et-l-ecole.html#Donner_toute%20leur%20place%20aux%20parents%20d%E2%80%99C3%A9l%C3%A8ves%20pour%20accompagner%20leurs%20enfants%20vers%20la%20r%C3%A9ussite%20%C3%A9ducative (23/03/2016).

MENESR (2016). *Climat scolaire et prévention des violences* : http ://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html (23/03/2016).

MENESR-CANOPE (2013, 26 septembre). *La coéducation avec les familles* : https ://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeId/coeducation/ressourceId/la-coeducation-avec-les-familles.html (23/03/2016).

MENESR-DEPP (2015, décembre). Les signalements d'incidents graves dans le second degré public sont stables en 2014-2015. *Note d'information n°49* : http ://www.education.gouv.fr/cid66113/les-signalements-d-incidents-graves-dans-le-second-degre-public-sont-stables-en-2014-2015.html (23/03/2016).

Perrenoud, P. (2002). *Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Conférence. Genève : Université de Genève : http ://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_04.html.