



UNIVERSITE DE LIEGE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
SERVICE DE METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT  
BERNADETTE MOUVET

## **COMPRENDRE ET PREVENIR LA VIOLENCE A L'ECOLE**

*Inventaire des mesures de prévention et d'éradication  
des causes de la violence à l'école  
en Communauté française et dans d'autres pays*

**RAPPORT FINAL**

Août 2000

B. Mouvet, *responsable de la recherche*  
D. Jardon, *chercheuse*  
J. Munten, *chercheuse*

Dans une société un peu plus démocratique que la nôtre, les experts sauraient - auraient appris à savoir - que la science au nom de laquelle ils œuvrent, aussi fiable qu'elle soit en ce qui concerne les cas privilégiés à partir desquelles elle s'est construite, est susceptible de changer de nature dès qu'elle quitte son lieu de naissance. Elle peut alors devenir l'alibi de ceux qui ont choisi d'ignorer les dimensions des problèmes qu'elle a, quant à elle, réussi à éliminer. Ils sauraient donc que, lorsqu'ils sont appelés à travailler sur un problème dont l'intérêt n'est pas scientifique mais social, la première question à se poser est : où sont mes co-experts ? Où sont les représentants d'autres savoirs dont le mien a besoin si l'avis qu'il s'agit de rendre ne doit pas être biaisé, incontrôlable et partiel ? Il saurait aussi que ces co-experts ne pourront pas tous faire état de preuves, de démonstrations « objectives » car tous les problèmes posés ne sont pas susceptibles de la mise en scène qui permet la preuve. Et ils sauraient surtout qu'il n'est pas question de hiérarchiser ces savoirs mais de les compliquer les uns les autres, l'enjeu n'étant pas, ici, de faire « progresser » les sciences mais d'être à la hauteur de ce qu'exige un problème posé à la société.

## Sommaire

---

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE .....	4
INTRODUCTION .....	5
I. LA DEMARCHE .....	6
1. LE RECUEIL DES DONNÉES .....	6
1.1. La littérature de recherche francophone et anglosaxone .....	6
1.2. Les organismes de formation continuée d'enseignants en Communauté française .....	8
1.3. Les textes réglementaires relatifs à la violence scolaire en Communauté française .....	9
2. LA CONSULTATION DE PARTENAIRES EUROPÉENS .....	10
3. L'ORGANISATION ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES .....	12
II. DES DÉFINITIONS ET DES CAUSES DE LA VIOLENCE SCOLAIRE .....	14
1. DES DÉFINITIONS DE LA VIOLENCE SCOLAIRE : DIFFICULTÉS ET LIMITES .....	14
2. DES FACTEURS DE VIOLENCE SCOLAIRE .....	20
III. DES MESURES DE PRÉVENTION ET D'ÉRADICATION DE LA VIOLENCE SCOLAIRE .....	27
1. PRÉSENTATION DES MESURES ET DE LEUR SOURCE D'IDENTIFICATION.....	27
2. LECTURE CRITIQUE DES PARTENAIRES EUROPÉENS .....	38
CONCLUSIONS GÉNÉRALES ET PERSPECTIVES DE TRAVAIL .....	71
BIBLIOGRAPHIE .....	73
ANNEXE 1 : Tableau récapitulatif de l'offre de formations .....	80
ANNEXE 2 : Descriptif de différents types de formations sur site proposés par des organismes de formation en Communauté française .....	83
ANNEXE 3 : Noms des partenaires associés à la recherche .....	86

## PRESENTATION GENERALE DE LA RECHERCHE

---

Pilotage de l'Enseignement (Interréseaux).  
Recherche en Education 1999 : N°69/99.

- **Titre de la recherche** :

*« Comprendre et prévenir la violence à l'école. Inventaire des mesures de prévention et d'éradication des causes de la violence à l'école en Communauté française et dans d'autres pays. »*

- **Promoteur de la recherche** :

*Service de Méthodologie de l'Enseignement de l'Université de Liège.  
Bernadette Mouvet, chef de service.  
Dorothee Jardon, chercheuse.  
Jacqueline Munten, chercheuse.*

- **Date de début** : 01/09/99.

- **Date de fin** : 31/08/00.

## INTRODUCTION

---

Si elle ne constitue pas un phénomène nouveau<sup>1</sup>, la violence scolaire fait actuellement l'objet et d'une forte médiatisation et de nombreux travaux de réflexion générale ou de recherche de solutions pratiques en Communauté française comme ailleurs.

L'objectif de cette recherche est **d'élaborer un référentiel théorico-méthodologique sur l'état actuel des mesures en matière de prévention et d'éradication de la violence scolaire** qui soit réellement :

- un objet de réflexion collective et d'interpellation à tous niveaux ;
- un instrument de réflexion sur et pour l'action.

Dans cette perspective, la recherche, planifiée sur deux ans (1999-2000, 2000-2001), veut :

- *dans une première étape, élaborer un relevé des mesures actuelles de prévention et d'éradication de la violence scolaire en interrogeant et en croisant des savoirs théoriques et pratiques* issus de trois sources d'informations :
  - 1) la littérature de recherche française et anglo-saxonne ;
  - 2) les textes réglementaires relatifs à la violence scolaire en vigueur sur le territoire de la Communauté française;
  - 3) les formations continues dans le domaine de la violence proposées aux enseignants et organisées sur le territoire de la Communauté française;
- *dans une seconde étape, interroger/ouvrir/rendre plus « actionnables »* (ARGYRIS, 1995) **les données recueillies**. Il s'agit dans ce cas de les confronter, de les « compliquer » (STENGERS, 1997) aux regards et expériences
  - de partenaires européens;
  - d'équipes enseignantes.

La première année de la recherche consiste à :

- répertorier au travers des trois sources d'information, les mesures de prévention développées et/ou proposées ainsi que, dans la mesure où ils se trouvent décrits, leurs conditions d'application et critères d'évaluation ;
- croiser ces informations avec les commentaires des partenaires européens.

Au terme de cette première année, un premier inventaire des possibles, de leurs conditions d'application et critères d'évaluation sera donc disponible. La deuxième année de recherche soumettra cet inventaire aux regards des praticiens de première ligne. L'objectif sera ici d'obtenir les apports, avis, critiques et nuances qu'apportent des enseignants au référentiel, du point de vue de leurs compétences et de leurs expériences particulières.

Le présent rapport comprend trois parties :

- la première expose la méthodologie de travail de la première année de recherche ;

---

<sup>1</sup> Ainsi, par exemple, au XIX<sup>ème</sup> siècle en France, l'usage de la férule et du cachot constituait des châtiments et des sévices infligés aux élèves (CARON, 1999) et l'armée a dû intervenir dans des lycées prestigieux afin de maîtriser des rixes entre élèves (CRUBELLIER, 1979, cité par DEVELAY, 1996).

- la seconde fait état de définitions et de causes de la violence scolaire ;
- la troisième présente les mesures de prévention et d'éradication de la violence scolaire recensées dans les différentes sources d'information ainsi que les commentaires des partenaires européens à leur sujet.

## **I. LA DEMARCHE**

---

Comme annoncé dans la candidature initiale, la première année de la recherche comprend les étapes suivantes :

- 1) le **recueil de données** dans la littérature de recherche, les textes réglementaires et les catalogues de formations ;
- 2) la **consultation des partenaires belges et européens** ;
- 3) le **traitement et l'organisation des informations recueillies** afin de rédiger un premier référentiel.

### **1. Le recueil des données <sup>2</sup>**

#### **1.1. La littérature de recherche francophone et anglosaxonne**

Une première bibliographie avait été établie lors du dépôt de la candidature initiale. Elle a été enrichie entre autres d'ouvrages proposés par les partenaires de la recherche ainsi que par les membres du comité d'accompagnement. De plus, la consultation de la bibliographie des ouvrages de départ nous a encore permis d'étayer nos sources documentaires<sup>3</sup>.

Dans la mesure où il est possible que les auteurs retenus se renvoient leurs citations (« *collège invisible* »), ce qui restreint les références dans le domaine et déforce la qualité de nos sources, nous avons pris soin de vérifier que nous étions en possession des écrits et des auteurs reconnus dans le domaine de la violence scolaire par la communauté scientifique en consultant deux bases de données (ERIC et PSYCLIT<sup>4</sup>). La présence d'articles ou de livres dans un de ces espaces documentaires constitue, selon les documentalistes<sup>5</sup> consultés, un premier gage de qualité en raison de la rigueur scientifique avec laquelle ils ont été élaborés. **Par ailleurs, la consultation des articles nous a permis de vérifier qu'ils présentaient certains critères tels que la présence de mots-clés, la rédaction de l'abstract de**

---

<sup>2</sup> Cette étape consiste à :

- identifier le contenu de la source d'information : par exemple, parmi les textes réglementaires, quels sont ceux qui sont relatifs à la violence scolaire ?
- vérifier la justesse et la pertinence du contenu : par exemple, comment pourrait-on s'assurer ou qui pourrait nous confirmer que nous avons tous les textes réglementaires relatifs à la violence ?
- traiter ce contenu : quelle lecture peut-elle être appliquée au contenu des sources d'information ?

<sup>3</sup> La bibliographie se trouve à la page 74.

<sup>4</sup> ERIC est la plus importante base de données spécialisées dans le domaine de l'éducation soutenue par le gouvernement américain. Produite par l'Educational Resources Information Center, elle donne accès à plus de 950000 abstracts. Quant à la base de données PSYCLIT, elle met à disposition plus de 1,2 millions de références et est publiée par l'Association Américaine de Psychologie.

<sup>5</sup> Paul THIRION responsable de l'Unité Documentaire de l'ULg et son équipe.

l'article tant en français qu'en anglais, l'adresse de l'auteur, ..., qui constituent d'autres indicateurs de qualité.

## **1.2. Les organismes de formation continuée d'enseignants en Communauté française**

Il s'agit :

- du Centre d'Autoformation et de Formation continuée (CAF Tihange-Huy) ;
- de la Formation en Cours de Carrière (FCC);
- du Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CEPEONS) ;
- du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP) ;
- de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC) ;
- de la Formation Continuée pour l'Enseignement Fondamental (FoCEF) ;
- de la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI).

Ces organismes nous ont fourni les catalogues de formation destinés aux équipes éducatives<sup>6</sup> de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial, pour les années scolaires 1998-1999 et 1999-2000.<sup>7</sup>

Comme nous l'avons déjà exposé dans le rapport intermédiaire, le contenu des catalogues de formation a été abordé en deux temps.

Un relevé des formations comportant dans leur titre et/ou leur descriptif les mots violences, conflits, agression, agressivité, problèmes relationnels ou indiscipline a d'abord été effectué. Dans la mesure du possible, nous avons repris pour chaque formation ciblée ses objectifs, son contenu, sa démarche et le public auquel elle s'adresse. Ce relevé a été soumis à l'avis d'autres chercheurs afin de vérifier la pertinence de notre lecture des catalogues.

Dans un second temps, nous avons repris contact avec les personnes renseignées<sup>8</sup> par les membres du comité d'accompagnement de la recherche. Elles ont confirmé notre recensement et nous ont davantage informées sur les formations ciblées<sup>9</sup> (taux de participation, évaluations des participants et parfois du formateur, choix méthodologiques et orientations théoriques des formateurs) ainsi que sur l'organisation des formations de type accompagnement d'équipe éducative sur le site même de l'école<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Par équipe éducative, nous entendons le staff de direction (directeur, préfet, coordination pédagogique,...), les enseignants et les éducateurs.

<sup>7</sup> Nous désirions disposer des catalogues de formation depuis l'année scolaire 1995-1996 mais il semble que les catalogues de formation antérieurs à l'année scolaire 98-99 soient difficiles à obtenir et ce, en raison de contingences pratiques (déménagements, rangement définitif, rupture de stock, ...).

<sup>8</sup> Monsieur Wallens pour le CAF ; Madame Roberti pour la FCC, Madame Valkeneers pour le CEPEONS, Monsieur Peeters pour le FESeC, Mesdames Gochel et Heuze pour la FOCEF.

<sup>9</sup> Un tableau présentant un classement des formations en fonction de leurs objectifs et reprenant le taux de participation de chacune d'elle se trouve en annexe 1.

<sup>10</sup> Le lecteur trouvera un descriptif des différents types de formation proposés par les organismes de formation sur le territoire de la communauté française en annexe 2.

### 1.3. Les textes réglementaires relatifs à la violence scolaire en Communauté française

Cinq textes relatifs à la violence scolaire et valables pour tous les établissements organisés et/ou subventionnés par la Communauté française ont été identifiés<sup>11</sup> :

- *l'Arrêté du gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention à l'Association pour la Prévention de la Violence dans les Ecoles - 03.04.95*
- *l'Arrêté du gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention à l'Association pour la Prévention de la Violence dans les Ecoles - 14.04.97*
- *le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre – 24.07.97*
- *l'Arrêté du gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention à l'Association pour la Prévention de la Violence dans les Ecoles - 08.06.98*
- *le Décret visant à assurer à tous des chances d'émancipation sociale notamment par la mise en œuvre de discriminations positives - 30.06.98*

A ces textes, s'est ajouté le *Décret relatif à la formation en cours de carrière du personnel des établissements d'enseignement secondaire ordinaire* (19 octobre 1993) conseillé par un membre du comité d'accompagnement.

Quant au texte de base sur lequel les établissements se fondent pour rédiger leur règlement d'ordre intérieur, seuls ceux propres au réseau de la Communauté française et au réseau de l'enseignement libre ont été obtenus. Ces textes ont des statuts divers :

- un texte réglementaire pour l'enseignement organisé par la Communauté française (*Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le règlement d'ordre intérieur de base des établissements d'enseignement secondaire organisés par la Communauté française*) ;
- une note interne pour les établissements d'enseignement secondaire catholiques (*Plan commenté en vue de l'élaboration d'un règlement d'ordre intérieur dans l'enseignement secondaire ordinaire et spécial*) .

Deux types de mesures ont été relevés dans les textes réglementaires : des mesures spécifiques et des opportunités ou mesures plus générales.

Les **mesures spécifiques** sont explicitement prises dans le cadre de la prévention ou de l'éradication de la violence scolaire.

Les **opportunités ou mesures plus générales** ne sont pas directement prises contre le phénomène de violence mais compte tenu des causes de la violence à l'école, elles contribuent à sa lutte.

---

<sup>11</sup> Le site du Moniteur belge (<http://www.moniteur.be>) propose une recherche de textes réglementaires ou de titres de textes par mots-clés. Les textes réglementaires repris ci-dessus ont pu être identifiés en introduisant les mots-clés « violence », « prévention », « lutte » et « enseignement », présents dans le contenu du texte (de 1997 à nos jours).

La collaboration d'une juriste<sup>12</sup> a été sollicitée pour vérifier la pertinence de notre identification des textes. Elle nous a confirmé que les textes retenus avaient bien trait directement ou indirectement à la prévention de la violence scolaire. Elle relève qu'il n'existe pas de dispositions spécifiques à l'égard de la violence causée par les enseignants, soulignant toutefois que des dispositions pénales et civiles<sup>13</sup> générales ainsi que des sanctions disciplinaires existent et peuvent être prises à l'égard d'un enseignant qui s'est rendu coupable de violences sur un élève.

## **2. La consultation de partenaires européens**

Sept partenaires<sup>14</sup>, sollicités en tant que **lecteurs/témoins**, ont collaboré à cette recherche. Ils ont été choisis sur la base des critères suivants :

- ils sont issus de plusieurs pays européens : Belgique, France, Portugal et Angleterre ;
- ils ont des origines disciplinaires et des approches diverses ;
- ils sont intéressés par la problématique de la violence dans le cadre de recherches qu'ils mènent et/ou de formation qu'ils dispensent.

Afin d'éviter une représentation excessive de leur opinion sur le sujet, aucun n'est repris dans la bibliographie constituée pour cette recherche.

Comme convenu lors d'une première rencontre avec chacun d'eux, nous leur avons soumis, pour avis, un premier document reprenant 33 mesures de prévention et d'éradication de la violence scolaire recensées dans les textes réglementaires, l'offre des organismes de formation et la littérature de recherche ; un deuxième document était joint au premier comprenant à titre indicatif quelques illustrations des mesures recensées.

De façon générale, il a été demandé à chacun d'explicitier :

- son point de vue sur l'efficacité, les critères d'évaluation, les conditions d'implantation et le niveau de décision de chaque mesure<sup>15</sup> ;
- sa propre définition de la violence scolaire en fonction de son origine disciplinaire ;
- d'autres mesures issues de son expérience.

De plus, compte tenu des compétences particulières de certains, des questions complémentaires leur ont été posées. Ainsi, à une de nos partenaires qui possède une connaissance approfondie des systèmes éducatifs européens, il a été demandé :

---

<sup>12</sup> Maître Oosterbosch.

<sup>13</sup> Les coups et blessures sont interdits par les articles 418 et 420 du Code pénal et 1382 du Code civil.

<sup>14</sup> Leur nom et formation se trouvent en annexe 2.

<sup>15</sup> Les questions suivantes leur ont été posées en regard de chaque mesure :

- Cette mesure est-elle : efficace – souhaitable mais pas encore mise en œuvre – non efficace – sans intérêt ?
- Dans la mesure du possible, pourriez-vous indiquer quels en sont, selon vous, les critères d'évaluation et les conditions d'application ?
- Cette mesure est-elle du ressort : de l'enseignant – de la direction – de l'inspection – autres à préciser ?
- Commentaires.

- en quoi ces mesures (ou certaines d'entre elles) paraissent-elles liées dans leur nécessité et/ou dans leurs modalités d'application, à des effets ou caractéristiques des systèmes scolaires propres aux différents pays de l'union européenne ?
- quelles sont parmi ces mesures, celles qui paraissent applicables dans le système scolaire de la Communauté française ?

Nous ferons état de leurs réponses et de leurs commentaires dans le point B du chapitre III.

### **3. L'organisation et le traitement des données**

Cette étape correspond aux démarches suivantes :

- l'identification des définitions et des causes de la violence scolaire;
- l'identification des mesures de prévention ;
- l'élaboration de deux documents de travail pour les partenaires européens : un premier listant les mesure recensées et renvoyant à un second reprenant diverses illustrations de ces mesures ;
- la synthèse des commentaires des partenaires à propos de chaque mesure et le dégagement de conclusions.

Pour éviter des redondances avec la suite de ce rapport, nous n'explicitons pas davantage ces différents points. En effet, l'introduction des chapitres suivants développe ce qui a été effectué pour traiter et organiser les données recueillies.

Par ailleurs, différents constats nous sont apparus lors de l'organisations des données.

Ainsi, nous avons tenté de mettre en évidence dans la littérature de recherche mais aussi dans les textes réglementaires et les catalogues de formation, une/des définition(s)-cadre(s) de la violence scolaire afin de circonscrire notre objet d'étude. Les conceptions de la violence différant notamment en fonction du point de vue disciplinaire adopté par l'auteur, c'est donc à partir de typologies et de plusieurs définitions de la violence que nous proposons une représentation de la problématique. La même difficulté s'est présentée lors de l'identification des causes : elles sont multiples et en interaction. Nous en présenterons certaines qui apparaissent le plus souvent dans la littérature de recherche.

Ensuite, en réponse à une demande du comité d'accompagnement, nous avons voulu présenter chaque mesure sous la forme d'une « *fiche signalétique* » reprenant :

- le lien entre la mesure, le « type » de violence concernée et les causes qui lui sont attribuées;
- les conditions de sa mise en œuvre ;
- les critères d'évaluation ;
- le public auquel la mesure s'adresse.

Nous avons alors observé que la majorité des mesures ne constituaient pas une réponse à un seul type de violence ou à une cause isolée. En effet, d'une part, une situation de violence est caractérisée par des manifestations diverses de comportements ou faits de violence et d'autre part, comme nous l'avons déjà évoqué, les facteurs qui engendrent de la violence sont multiples et en interaction.

De plus, une même mesure peut être expérimentée dans des contextes éducatifs divers (écoles fondamentales ou secondaires, ordinaires ou spéciales, dans un milieu rural ou urbain) et peut donc s'adresser à des enfants et adolescents de tout âge. De même, si certaines conditions sont généralisables, la plupart sont spécifiques et dépendent du contexte dans lequel la mesure est décidée.

Enfin, au sujet de l'évaluation, les trois sources consultées ne rendent pas toujours compte des effets des mesures prises. Le plus souvent, les critères d'évaluation sont absents et les modalités d'évaluation peu élaborées.

## II. DES DEFINITIONS ET DES CAUSES DE LA VIOLENCE SCOLAIRE

---

### 1. Des définitions de la violence scolaire : difficultés et limites

De nos lectures, il ressort que peu d'auteurs s'accordent sur une définition de la violence scolaire. Face à la polysémie du terme, chacun propose sa propre définition du concept (GANTY, 1993, 1994). Pour JOYEUX (1996), le concept de violence est constitué de la somme de ses définitions et sa singularité réside dans son caractère multiforme et dans sa variance.

Cela étant et afin d'éclaircir cependant différentes facettes de notre objet d'étude, nous présentons, dans cette partie, des éléments marquant du débat sur les difficultés et limites d'une définition de la violence scolaire ainsi que plusieurs typologies des faits de violence.

De nombreux auteurs consultés soulignent la difficulté voire l'impossibilité de définir la violence scolaire sauf en la qualifiant en termes juridiques<sup>16</sup>. Dans ce cas, deux catégories d'actes sont distinguées : d'une part, les violences contre les personnes (les coups et blessures, les coups, les bagarres, les menaces, le racket, le viol, le vol avec violence, les agressions verbales) et d'autre part, les violences contre les biens (les dégradations et les destructions d'objets, les graffitis, les tags) (PAIN, 1994).

Selon MICHAUD (1986, 1998), une première difficulté réside dans la prise en compte de normes qui font voir comme violentes ou non certaines actions ou situations. Ces normes varient historiquement, culturellement et d'une société à l'autre. A cela s'ajoute le poids des images et la surinformation qui influencent l'appréhension de la violence. Dès lors, la violence ne peut s'interpréter hors contexte. Selon cet auteur, il y a violence quand « *dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à une ou*

---

<sup>16</sup>Notons que, dans l'enseignement de la Communauté française, le décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives – 30.06.98, chapitre III, section 2, Art. 25, définit les faits graves de violence comme :

- tout coup et blessure portés sciemment par un élève à une autre élève ou à un membre du personnel dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci, ayant entraîné une incapacité même limitée dans le temps de travail ou de suivre les cours ;
- tout coup et blessure portés sciemment par un élève à un délégué du Pouvoir organisateur, à un membre des services d'inspection ou de vérification, à un délégué de la Communauté française, dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci, ayant entraîné une incapacité de travail même limitée dans le temps ;
- l'introduction ou la détention par un élève au sein de l'établissement scolaire ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de quelque arme que ce soit visée, sous quelque catégorie que ce soit ;
- toute manipulation hors de son usage didactique d'un instrument utilisé dans le cadre de certains cours ou activités pédagogiques lorsque cet instrument peut causer des blessures ;
- l'introduction ou la détention par un élève au sein de l'établissement ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de substances inflammables sauf si elles sont nécessaires aux activités pédagogiques et utilisées exclusivement dans le cadre de celles-ci ;
- le fait d'extorquer, à l'aide de violence ou de menaces, des fonds de valeurs, objets, promesses d'un autre élève ou d'un membre du personnel dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci ;
- le fait d'exercer sciemment et de manière répétée sur un autre élève ou un membre du personnel une pression psychologique insupportable, par insultes, injures, calomnies ou diffamation.

*plusieurs autres, à des degrés variables soit dans leur intégrité physique soit dans leur intégrité morale, soit dans leur possession, soit dans leur participation symbolique et culturelle »*

Une deuxième difficulté se situe dans l'acte même de définir qui implique de trouver des limites. Or, la violence est caractérisée par son absence de limites et désigne une réalité très vaste qui renvoie à une intrication de facteurs à la fois internes et externes (GANTY, 1993 ; FLORO, 1996).

Une troisième difficulté renvoie à l'emploi confus de concepts voisins de la violence comme l'agression, l'agressivité, le conflit tant dans le langage populaire que dans la littérature scientifique.

Selon HEBERT (1991), l'agression représente « *un mode d'expression utilisant un pouvoir pour organiser un rapport social qui portera préjudice à autrui* ». Par contre, l'agressivité est définie comme une « *tendance, un trait de personnalité et une énergie pulsionnelle à s'affirmer au dépens d'autrui. Elle sera jugée constructive ou destructive en fonction des normes dominantes dans une société* ». L'agressivité renvoie à une disposition interne à l'individu lui permettant d'affronter les obstacles venant de son environnement et de les dépasser plutôt que de les fuir. La violence constitue quant à elle une forme d'agression jugée socialement plus grave. Elle serait la mise en œuvre concrète de l'agressivité. (FLORO, 1996)

La violence scolaire semble aussi impossible à définir car il s'agit d'un phénomène de perception, susceptible d'interprétations personnelles, institutionnelles, politiques ; elle ne peut exister que si elle est définie comme telle par la personne qui la subit. (PAIN, 1999)

Selon cette conception, la violence scolaire est ce qui atteint l'enseignant ou l'apprenant et qu'il considère comme tel. Ainsi, la violence en classe est perçue par l'adulte comme le refus de l'élève de travailler, de se taire ou « *d'entrer dans le projet pédagogique* ». Du côté de l'élève, la violence est surtout perçue comme une situation de non-communication, de refus du partage de la parole et des responsabilités et de passivité à laquelle il est assujéti. (DEBARBIEUX, 1990 ; 1996). DUBET (1998) s'inscrit dans la même optique quand il définit la violence scolaire comme « *à la fois des conduites réellement violentes (vols, agressions, injures, menaces, ...) et un sentiment diffus et omniprésent d'affronter tout un ensemble de difficultés tenant autant à la vie de l'école qu'aux problèmes sociaux qui la menacent.* »

Notons cependant qu'à la lecture des nombreuses définitions, une tendance semble émerger.

Mise en évidence par CUSSON (1990) et DUBET (1997), celle-ci consiste à désigner comme violentes des conduites hétérogènes allant des agressions physiques aux incivilités, notion définie comme « *des atteintes quotidiennes au droit de chacun de voir sa personne respectée.* » (CHARLOT, 1997) qui couvre notamment l'irrespect, l'insulte, la provocation et les menaces.

Cette tendance résulte selon HEBERT et HAMEL (2000), de la volonté des experts à prendre en compte dans leur définition des multiples visages de la violence scolaire et à traduire ainsi l'ampleur du phénomène. Plusieurs définitions en rendent compte.

Ainsi, la violence scolaire peut être définie comme « *un préjudice physique ou non physique causant dommage, douleur, blessure ou peur. La violence perturbe l'environnement scolaire et fait entrave au développement personnel ce qui peut conduire au sentiment de désespoir et d'impuissance* » (California Commission on Teacher Credentialing Advisory Panel on School Violence, 1993 citée par SORIANO, SORIANO et JIMENEZ, 1994). Dans la même optique, pour DUPAQUIER (1991), « *la violence à l'école correspond à une transgression de l'ordre scolaire et des règles coutumières de la vie en société. Elle comporte plusieurs degrés allant de l'insolence au meurtre en passant par le vandalisme et le racket.* »

La définition du Ministère de l'Éducation du Québec (1990), souvent rencontrée au cours de nos lectures, s'inscrit aussi dans cette tendance : « *Il s'agit de l'usage d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, morale ou social) de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non par un individu, un groupe ou une collectivité via ses comportements ou ses structures qui a pour effet de contraindre ou de détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologique, moraux ou sociaux, un objet (biens matériels, personnes, symboles) afin d'assurer la réponse d'un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé* ».

Il faut constater qu'une telle extension de la définition de la violence scolaire :

- interdit d'appréhender avec discernement la notion de conflit (BONAFE-SCHMITT, 1997) ;
- la rend inopérante pour classer et reconnaître finement les faits de violence et ce, malgré sa justesse. (DEBARBIEUX, 1990).

Différents auteurs ont tenté de répondre à ces difficultés en établissant des typologies des faits de violence. Nous en reprenons quatre :

☞ selon **la forme** qu'elle revêt (DUPAQUIER, 1999):

- les **violences contre les biens individuels** (cas du vol ou du racket);
- les **violences contre la propriété collective** (cas du vandalisme) ;
- les **violences verbales ou morales tant contre le personnel éducatif que contre les élèves** ;
- les **violences physiques** (ayant entraîné ou non une incapacité de travail).

☞ Selon **les degrés dans la violence scolaire** (DUPAQUIER, 1999) :

- 1<sup>er</sup> degré : **le trouble en classe, dérivé du chahut** : il s'agit de faire rire les autres élèves, de saper l'autorité du professeur, ... ;
- 2<sup>ème</sup> degré : **les bagarres entre élèves**, qui ont toujours existé mais qui deviennent de plus en plus violentes et structurelles avec le phénomène de gang ;
- 3<sup>ème</sup> degré : **l'absentéisme systématique et le racket**, qui désorganisent la vie scolaire ;

- 4<sup>ème</sup> degré : **l'insolence et la provocation**, qui tendent à faire sortir le professeur de ses gongs et constituent le prodrome d'une lutte entre les élèves contestataires et lui pour le contrôle de la classe ;
- 5<sup>ème</sup> degré : **le vandalisme**, qui peut aller des simples graffitis à l'incendie volontaire ;
- 6<sup>ème</sup> degré : **la violence physique** contre les biens et les personnes.

☞ Selon la nature des gestes violents (LEBLANC, 1990) :

- **Les violences symboliques** : le chahut, l'absentéisme scolaire, le refus de travailler, le refus d'entrer ou de sortir de la classe ;
- **Les violences verbales** : les injures entre les élèves, les grossièretés envers les professeurs ;
- **Les violences psychologiques** : le racket, les menaces, le chantage ;
- **Les agressions matérielles** : le vandalisme, les graffitis, les vols, les déprédations diverses ;
- **Les violences physiques** : les bagarres entre élèves, l'usage de la drogue, les agressions sexuelles, les agressions physiques.

☞ Selon les auteurs d'actes violents (FORTIN, 1989) :

- **la violence entre les élèves** : les agressions physiques, les violences verbales et violences sexuelles, le refus de l'autre, les phénomènes de boucs émissaires, les vols, le racket allant de la simple menace, du chantage à la contrainte appuyée par le couteau ;
- **la violence des élèves envers les enseignants ou l'institution** : le chahut, la grossièreté, l'absentéisme, le saccage de matériel, les incendies ;
- **la violence des enseignants envers les élèves** : la non-communication, l'indifférence, l'incompréhension de l'enseignant quand il ne prête pas assez d'attention aux faiblesses de l'élève, les punitions injustes, les appréciations blessantes, dévalorisantes, traumatisantes auxquelles s'ajoutent parfois des violences physiques (gifles, torsion d'oreille, coup de règle sur les doigts, etc. ...)
- **la violence commise par des intrus<sup>17</sup> ou par des non écoliers errant à proximité de l'école** ;
- **la violence générée par l'institution scolaire** : son cadre de vie (taille de l'établissement), son fonctionnement interne (règlement d'établissement incohérent, non respecté, emploi du temps non adapté au rythme physiologique des élèves), son système d'orientation (sélection rapide, filière dévalorisée), ses programmes inadaptés ;
- **les manifestations d'auto-agressivité** : le suicide après un échec scolaire, l'automutilation, certaines toxicomanies.

---

<sup>17</sup> TOBY (1983) identifie les intrus comme « un parent ou un grand frère en colère contre la communauté éducative ou un élève, des amis ou des ennemis d'élèves réguliers, des élèves suspendus ou des élèves qui ont décroché » c'est-à-dire toutes les personnes qui entrent dans les bâtiments scolaires sans motifs légitimes.

Certains éléments de ces typologies méritent d'être développés.

Ainsi, la violence entre les élèves est traduite dans les pays du Nord (Scandinavie et Norvège) et en Angleterre par la notion de **bullying** qui est utilisée pour désigner des brimades entre enfants, des violences entre élèves ou des problèmes agresseur(s)/victime(s). Le bullying inclut les violences physiques et les violences d'attitudes (brimades répétées, attitudes d'exclusion, de rejet, ...)

Selon OLWEUS (1991 ;1999), un élève est victime de violences ou de victimisation lorsqu'il est exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves. *« On parle d'action négative lorsqu'une personne tente ou parvient à porter préjudice ou à infliger une souffrance à autrui avec intention. Ces actions négatives peuvent s'exprimer par des mots, des menaces, des railleries, des taquineries et des sobriquets. On parle aussi d'actions négatives quand quelqu'un frappe, pousse, frappe du pied, pince ou retient quelqu'un d'autre c'est-à-dire lorsqu'il y a un contact physique. L'accent est mis sur la répétition et le long terme de l'action négative ce qui exclut les actions négatives isolées, bénignes dirigées tantôt contre un élève tantôt contre un autre. Cette définition exclut délibérément les combats entre élèves de force physique similaire. »*

Cette violence verbale et psychologique est au service de l'intimidation, du contrôle et de la domination. Le bullying conduit à une détérioration majeure du climat d'école et à un sentiment d'insécurité suffisamment important chez les élèves pour observer conséquemment une augmentation du taux d'absentéisme (BATSCHE & KNOFF, 1994). Certaines victimes montrent des signes de dépression, développent des symptômes psychosomatiques, en viennent à percevoir l'école de manière négative et à s'isoler ce qui place ces jeunes dans une position particulièrement précaire.

Un second développement prend pour entrée les violences commises par des intrus et que les sociologues qualifient de **violences exogènes**. Elles sont symbolisées par l'intrusion dans l'école d'individus généralement exclus du système scolaire. Elles se manifestent par des règlements de compte de quartier qui dégènèrent dans la cour de récréation. Ce sont des vols, des dégradations de véhicules d'enseignants ou des situations de racket sur le chemin de l'école. (DUMAY, 1994). Notons que dans une approche psychosociologique et criminologique, GANTY (1993 ; 1994) définit les violences exogènes comme tout acte de délinquance en milieu scolaire et comme toutes les formes de criminalité du ressort du code pénal et que l'on retrouve dans la cité.

A côté des violences exogènes, des sociologues dont DUBET (1997, 1998) identifient aussi :

- **Les violences dans l'école** qui sont le fruit du maintien dans le système scolaire d'un public d'adolescents qui jadis étaient orientés précocement vers l'apprentissage ou entraient directement dans la vie active. Ils éprouvent des difficultés à intégrer la rigidité de l'ordre scolaire. Ils réagissent en chapardant, en attisant les bagarres lors des récréations en criant haut et fort leur mécontentement. Leur première violence est souvent verbale.

- **Les violences anti-scolaires** tournées contre l'institution et qui correspondent aux destructions du matériel, aux injures, aux agressions contre les enseignants provoquées par les élèves ou parfois par leur famille et leurs amis. Parce qu'ils se sentent en échec et donc humiliés par l'école qui leur renvoie une image dévalorisante d'eux même, certains élèves s'affirment en créant une hiérarchie de valeurs inverse à celles de l'école et des normes de la société. Ce sont les violences les plus traumatisantes parce qu'elles n'ont pas leurs sources en dehors de l'école et parce qu'il n'est plus possible d' « *accuser la société* ».

Dans ce cadre, GANTY (1993, 1994) parle de **violences endogènes**. Il s'agit de réactions sociopathogènes, de violences réactionnelles, générées par l'institution scolaire (son mode de fonctionnement, sa culture). Dans ce cas, trois types de réactions apparaissent : des réactions d'évitement (l'absentéisme), des réactions d'hostilités (le chahut ou le refus de travailler) et des réactions de compensation (les fraudes). (ARGYRIS, 1970 ; MUCHIELLI, 1982)

En lien avec les violences réactionnelles développées ci-dessus et concernant la violence générée par les caractéristiques de l'institution scolaire, J. PAIN (1993) parle de maltraitances ou de **violences institutionnelles**. TOMKIEWICZ (1993) les définit comme « *toute action commise dans ou par une institution, ou toute absence d'action, qui cause à l'individu une souffrance physique ou psychologique inutile et/ou qui entrave son évolution extérieure* ». Il désigne par-là les violences directes, physiques et psychologiques et les violences constituées par l'insuffisance ou l'absence pédagogique, les négligences ou le laisser-aller.

## **2. Des facteurs de violence scolaire**

Un premier constat s'impose à la lecture de nombreux auteurs : un acte violent est rarement le résultat d'une seule cause. En d'autres termes, « aucune cause prise isolément n'est parfaitement explicative d'une situation de violence en milieu scolaire » (DEBARBIEUX, 1996). On observe cependant dans la littérature de recherche des formes de classement/attribution des facteurs de violence scolaire portant plus particulièrement la responsabilité, l'origine, tantôt sur l'élève, tantôt sur la famille ou encore sur l'institution scolaire.

Certains auteurs mettent en évidence une conception fataliste de la violence scolaire fondée sur deux arguments. Le premier présente la violence comme un fait de société ou une « absolue fatalité » (DEBARBIEUX, DUPUCH, MONTOYA, 1997). Le second argument relève d'un courant défectologique (GANTY, 1994) et affirme que

Cette conception fataliste engendre des « démissions successives et en cascade » des différents niveaux de responsabilité institutionnels et instaure alors les conditions les plus favorables au développement de la violence à l'école. Elle empêche aussi toute politique de prévention et laisse le champ à la seule répression.

Quant au courant socio-économique (GANTY, 1994), il se démarque des précédents en s'interrogeant sur la responsabilité de l'école dans l'émergence de comportements violents des élèves. En effet, les contenus d'enseignement, les méthodes, les comportements de certains enseignants, notamment, seraient aussi générateurs (« effets déclencheurs ») chez certains élèves de comportements violents (FOTINOS et FORTIN, 2000).

Enfin, la plupart des auteurs identifient également le milieu social, familial, le contexte socio-économique et les médias comme facteurs provoquant ou renforçant les comportements violents.

Sans prétention d'exhaustivité (là n'est pas l'objet de la présente recherche), nous présenterons dans ce qui suit, différentes causes de la violence répertoriées dans la littérature de recherche sans établir de classement particulier. Ceci afin d'éviter le risque de construire des relations causales uniques qui nuirait à l'appréhension plus systémique du phénomène de violence scolaire, par ailleurs mis en évidence dans la littérature.

### **Des formes de comportements violents différentes selon l'âge**

La nature des actes de violence varierait selon l'âge de leurs auteurs. Ainsi, les premiers actes de violence constatés à l'école primaire seraient les agressions physiques. Celles-ci diminueraient vers la fin du primaire car l'élève améliore sa capacité d'exprimer ses sentiments mais l'extorsion et le chantage apparaissent. Au début du secondaire, les manifestations de violence se diversifieraient : la violence contre la propriété et la violence psychologique se développent. Vers la fin du secondaire, certaines manifestations semblent disparaître tandis que d'autres se développeraient, notamment le harcèlement racial ou sexuel et d'autres formes de

violence envers les femmes, comportements qui persisteraient le plus longtemps. (ROY et BOIVIN, 1988)

### **Des transitions génératrices de comportement violents**

Certains comportements de violence peuvent être mis en relation avec des périodes de transition telles que l'entrée à l'école. A cette période, des mouvements d'agressivité, d'opposition ou de repli sur soi peuvent exprimer une difficulté que l'enfant subit à faire siennes des règles de vie en société, plus ou moins rigides, avec un groupe de pairs plus important qu'il n'en a l'habitude dans sa famille. (DARDEL-JAOUADI, 2000)

### **L'adolescence, une période sensible**

Des provocations qui peuvent apparaître à l'adulte comme violentes se manifestent aussi à la période de l'adolescence. Selon JEANMET (cité par CHOUCHENA et al., 2000), « *le processus de l'adolescence est ressenti par l'adolescent comme une violence qui est susceptible de générer à son tour une violence agie de sa part* ». Les facteurs qui déclenchent la violence correspondent à une menace sur son identité. Par ailleurs, si l'adolescent éprouve le besoin de s'attaquer, de nier ou de provoquer une instance porteuse de valeurs morales et les interdits que l'enseignant peut représenter pour lui, il a aussi besoin que cette instance résiste aux attaques et supporte la confrontation. « *L'attaque contre les parents ou les enseignants n'a pas pour but de les annihiler mais plutôt de s'assurer de leur capacité de résistance* ». (GOLSE, 1995)

### **Le sexe**

ROY et BOIVIN (1988) observent que les garçons sont plus souvent que les filles impliqués dans des actes violents (violence physique et actes de vandalisme)<sup>18</sup>. Par ailleurs, OLWEUS (1999) constate que les brimades exercées par les filles sont plus difficiles à déceler. « *Elles ont recours à des méthodes de harcèlement moins visibles, plus sournoises comme les calomnies, les rumeurs et la manipulation des liens d'amitié à l'intérieur de la classe* ».

### **La mésadaptation socio-affective ou des troubles psychopathologiques**

Selon HEBERT (1991), ROY et BOIVIN (1988), certains élèves peuvent présenter des troubles psychopathologiques et éprouver de graves difficultés d'adaptation sur le plan affectif et social. Dans ce cas, ils sont identifiés comme des mésadaptés socio-affectifs. Ils contrôlent difficilement leur agressivité et ont un seuil très bas de tolérance à la frustration. Certains, en partie à cause d'un tempérament difficile, manifestent des troubles de comportement qui peuvent inclure des gestes de violence. Ils adoptent des comportements déviants voire même délinquants. Ces

<sup>18</sup> A l'époque de la rédaction de leur ouvrage (1988), les auteurs soulignaient que cette différence serait toutefois beaucoup moins grande qu'il y a une dizaine d'années.

enfants sont habituellement considérés à l'école comme des élèves difficiles, des auteurs de troubles. En règle générale, les parents ont avec eux les mêmes problèmes à la maison que les enseignants à l'école. Une trop forte concentration de ces élèves dans la même école peut être une cause d'augmentation des actes violents.

### **Une faible estime de soi**

Une estime de soi positive constitue un élément important pour favoriser la croissance personnelle d'un individu et maintenir sa santé mentale (BETTELHEIM, 1970 cité par HEBERT, 1991). Dès lors, l'échec, scolaire notamment, affecte profondément l'élève et devient très vite synonyme d'échec de vie. « *Cette confusion blesse intimement l'individu dans l'image qu'il a de sa propre valeur et dans celle que lui renvoie les autres.* » (DARDEL JAOUADI, 2000). Ainsi, plus un enfant en échec grandit en âge, plus l'écart entre lui et les autres se creuse et plus la marginalisation menace. C'est souvent à ce moment que des conduites violentes contre lui-même ou contre les autres jusque là ponctuelles, s'installent par dépression, par dépit, esprit de revanche ou de revalorisation dans des manifestations de provocation, de mépris ressenti et renvoyés aux autres, de manque d'intérêt pour la vie en général.

### **L'appartenance à un groupe de pairs**

De nombreux auteurs soulignent l'importance des phénomènes de groupe dans les actes anti-sociaux ou les délits perpétrés par l'adolescent.

La recherche d'identification et d'appartenance à un groupe de pairs fait partie du processus de développement d'un jeune. A l'adolescence, cette recherche est primordiale. Le groupe apparaît en effet comme un moyen de trouver de nouvelles identifications (idéalisation d'un membre du groupe ou d'une idéologie), une protection et un soutien de l'adolescent envers les adultes. (CHOUCHENA et al., 2000). Ce groupe peut devenir une référence particulièrement puissante pour ajuster et valider les conduites d'un jeunes lorsque les liens familiaux sont fragiles (GAUSTAD, 1990).

La sensibilité des jeunes aux influences négatives de leur groupe de pairs s'avère plus marquée chez ceux qui ont développé une faible estime d'eux-mêmes et qui risquent d'adopter des comportements antisociaux lorsqu'ils fréquentent un groupe qui met en valeur et renforce ce type de comportement (GORSKY et PILOTTON, 1993). Les conduites violentes peuvent alors avoir comme but de former des bandes de pairs antisociaux, de confirmer l'appartenance au groupe, d'exprimer et d'entretenir une sous-culture déviante.

### **Des caractéristiques du milieu familial**

La famille représente le premier lieu de socialisation dans lequel l'enfant puise ses modèles de conduite. L'apparition de comportements antisociaux chez l'enfant est favorisée lorsque les parents sont incapables d'offrir une supervision adéquate, une cohérence entre leurs conduites et leurs verbalisations, des modèles efficaces de

communication et de résolution de conflits, une éducation basée sur des relations affectives et des règles équitables pour tous les membres de la famille. (PATTERSON, DISHION et BANK, 1984 cité par HEBERT, 1991)

HEBERT (1991) recense plusieurs auteurs qui confirment l'existence d'un lien entre la violence familiale et la violence du jeune. Ainsi, MAC LAREN et BROWN (1988) observent que les enfants victimes de mauvais traitements présentent de façon significative plus de problèmes de comportement associés à l'agressivité. De même, la victime ou le témoin d'une histoire marquée d'actes de violence durant l'enfance aurait tendance à recourir plus facilement à ces modèles de conduite dans ses relations sociales et même à les maintenir à l'âge adulte (Ministère des affaires sociales du Québec, 1984).

HEBERT et HAMEL (2000) observent aussi que les jeunes (enfants et adolescents) qui présentent un profil agressif sont souvent issus d'un milieu familial éclaté. Ils ont été témoins de querelles de leurs parents, ont fait l'expérience du divorce ou de la séparation parentale et vivent en famille monoparentale. Selon ROY et BOIVIN (1988), les changements sociaux et familiaux des deux dernières décennies ont modifié considérablement le milieu de vie des élèves et les rapports des familles avec l'école. La vie de famille s'est modifiée et on trouve aujourd'hui une plus grande variété de structures et d'organisations familiales.

WALKER, (cité par GANTY, 1994) affirme que les enfants qui sont en grande partie livrés à eux-mêmes en dehors de l'école et dont les besoins affectifs ne sont pas pris en charge par leurs familles, sont considérés comme les plus enclins à avoir un comportement destructif. L'évolution des structures familiales du fait des divorces et de l'existence des familles monoparentales laisse souvent les parents accablés de responsabilités (tant financières qu'affectives) et les enfants incertains de leurs rôles.

D'autres facteurs sont associés à la désorganisation de la famille tels que le faible statut socio-économique, le manque de structure et de cohésion familiale, l'incapacité des parents à donner à l'enfant un encadrement adéquat, ce qui se traduit souvent par une inconstance dans l'exercice de la discipline où la restriction et la permissivité extrême peuvent se côtoyer. (ZINS, TRAVIS, BROWN Et KNIGHTON, 1994)

D'autres caractéristiques familiales sont également répertoriées comme facteurs importants de violence. Il s'agit principalement de la consommation abusive de drogue, d'alcool, des abus, de la négligence, du rejet ou de l'hostilité des parents à l'égard des enfants. (GREENBAUM, 1988 ; FLOYD, 1985, cités par BATSCHE et KNOFF, 1994)

Enfin des difficultés ou faiblesses, chez les parents, au niveau de la communication (SORIANO, SORIANO et JIMENEZ, 1994) et des mécanismes d'adaptation (GORSKI et PILOTTO, 1993) sont également relevées comme favorisant le développement de comportements violents. Ainsi, certains parents jugent les conduites violentes acceptables comme moyens de résolution de conflits, ce qui peut conduire le jeune qui est confronté à ce modèle à la maison à le reproduire en d'autres circonstances.

## **Le contexte socio-économique.**

Les données des spécialistes en criminologie reprises par ROY et BOIVIN (1988) mettent en évidence des liens complexes entre la délinquance et le statut socio-économique des jeunes. « *Sur le plan quantitatif, si l'on considère la délinquance officielle et la délinquance cachée, il semble bien qu'on ne peut établir de lien statistiquement significatif entre le statut socio-économique des familles et le taux de délinquance chez les adolescents* ».

Même si le fait de vivre dans des conditions socio-économiques défavorables prédispose à l'insécurité, aux tensions et aux conflits, HEBERT (1991) souligne que la pauvreté n'explique pas à elle seule tous les comportements agressifs.

CHARLOT (1997) observe que le chômage est souvent invoqué comme facteur de déstabilisation de l'école qui aurait favorisé le développement de la violence scolaire. En effet, le chômage constitue d'autant plus un facteur de violence que la mission de l'école sera réduite à l'insertion professionnelle des élèves. Si l'école n'est qu'une machine à diplômer et si le diplôme n'a que la valeur de l'emploi qu'il promet, l'école sera jugée sur sa seule efficacité en la matière. Ne constituant plus une garantie d'accès à l'emploi, c'est sa légitimité même qui sera remise en cause.

Des recherches de CHARLOT (1997) montrent cependant que le chômage induit chez les élèves un double processus. D'une part, un processus de démobilité scolaire : « *à quoi bon travailler puisque de toute façon même avec mon diplôme je ne trouverai pas de boulot ?* » et d'autre part, un processus de surmobilité « *... donc il me faut au moins un diplôme* ». Les deux processus sont souvent présents chez les même élève mais la surmobilité apparaît plus forte que la démobilité.

## **La massification scolaire**

Selon DUBET (1998), BALLION (1997), PERALVA (1997), DEBARBIEUX (1997), la massification scolaire et le prolongement des études qui se sont opérés dans un contexte de chômage massif des jeunes, constituent une des causes de la crise de sens à l'école et de la violence.

Ainsi, ce double mouvement a eu pour conséquence l'arrivée et le maintien dans le système scolaire d'élèves qui auparavant auraient interrompu leur scolarité beaucoup plus tôt ou qui ont une culture et des valeurs parfois en opposition avec celles de l'institution scolaire. Ce décalage culturel entre élèves et l'école peut être à l'origine de comportement de rejet de la formation proposée par l'école ou de désintérêt pour celle-ci (NIZET et HIERNAUX, 1984). D'autre part, lorsque l'insertion professionnelle est incertaine, les jeunes doutent des capacités de l'école à tenir ses promesses d'intégration sociale. Ne constituant plus une garantie d'accès à l'emploi, la légitimité même de l'école est remise en cause.

## **Le jugement scolaire et le sentiment d'injustice**

L'évaluation des résultats scolaires et les notes surtout lorsque des professeurs résistent à reconnaître des progrès accomplis par certains de leurs élèves et les

accusent de copier sur leurs condisciples constitue un terrain de conflits particulièrement sensible. Les récits de dérives violentes tant de la part des élèves que des professeurs, sont nombreux dans ces situations.

Selon PERALVA (1997), l'injustice du jugement scolaire est vécue par l'élève comme une atteinte non pas à une performance particulière mais à ses performances générales dans la vie, à sa personnalité individuelle et à ses capacités à construire une image positive de lui-même, pour lui-même et pour les autres.

En ce sens, la signification du jugement scolaire est dénaturée et la violence de l'élève dans ce cadre est de l'ordre de la protestation contre le mauvais exercice par l'adulte de sa capacité à juger et à rendre la justice. En effet, comme l'adulte à son égard, l'élève développe une représentation des rôles professionnels à l'école et des attentes concernant leur exercice. Lorsque l'enseignant assure mal son rôle, la violence apparaît comme une technique de redressement de la situation.

Le sentiment d'injustice suscite des réponses variées : retrait pur et simple comme l'absentéisme ou l'abandon, appel à la médiation familiale (un parent vient discuter avec l'enseignant), autoviolence, réactions de compensation comme le vandalisme, agressions verbales voire physiques à l'égard des enseignants, ...

### **La taille de l'établissement et ses effectifs**

La plupart des études consultées jusqu'à présent admettent communément que la surpopulation est souvent une des causes d'agressivité et d'un taux de perturbation plus grand que dans les petits établissements.

En effet, le grand établissement favorise l'anonymat ce qui entraîne une plus grande difficulté pour l'équipe éducative de nouer des relations privilégiées avec les élèves. A cette difficulté s'ajoute celle de se construire une culture d'établissement. Par ailleurs, dans les établissements importants, les élèves ont tendance à se créer des territoires (coin de cour, fond de couloirs, cafés des environs ...) qui constituent des lieux de conflits potentiels et où la surveillance des adultes est minimal.

### **La mauvaise atmosphère sociale à l'école**

Selon SELOSSE (1997), il existerait un lien entre la violence scolaire et une mauvaise atmosphère sociale à l'école. Celle-ci se caractérise notamment par : une absence ou un manque de vie communautaire, d'activités sociales et créatrices tant dans le chef des élèves que de l'équipe éducative, la médiocrité des résultats scolaires des élèves et un fort pourcentage d'absentéisme, un manque de sécurité parmi les enseignants provoquant une importante mobilité, peu d'attention prêtée aux élèves en difficulté, peu de relations individuelles entre maîtres et élèves, l'absence d'accord sur les règles et les exigences scolaires, ...

### **Le style de direction**

Le manque d'autorité et de prestige, les contacts limités avec le personnel et les élèves, la connaissance réduite des antécédents personnels des écoliers et de leur

famille, le déni de l'école comme moyen de contrecarrer les effets d'un milieu familial de bas niveau socio-économique sont autant de caractéristiques d'un style de direction d'écoles présentant un haut taux de délinquance.

A l'inverse, lorsque le directeur de l'école favorise les initiatives en matière de relations humaines et de valorisation au sein de son établissement, les enseignants et les élèves seront plus enclins à établir d'harmonieux contacts entre eux. La présence effective, la disponibilité aux élèves et aux enseignants, constituent autant d'attitudes le plus souvent citées pour améliorer le climat d'une école.

### **III. DES MESURES DE PREVENTION ET D'ERADICATION DE LA VIOLENCE SCOLAIRE**

---

#### **1. Présentation des mesures et de leur source d'identification**

La littérature de recherche, les textes réglementaires et les offres de formations continues nous ont permis d'identifier des mesures de prévention et d'éradication de la violence scolaire.. Au nombre de 33, celles-ci ont été soumises à l'avis des partenaires européens dont nous ferons état dans le point suivant.

Dans un premier temps, nous les présentons dans le tableau ci-dessous en indiquant en regard de chaque mesure la source (littérature de recherche, textes réglementaires, offres de formations) où elle a été identifiée. Suivent ensuite nos commentaires à la lecture de ce tableau.

D'ores et déjà, nous insistons sur le fait que d'une part **ce recensement ne prétend pas être exhaustif**. D'autre part, les mesures qui figurent dans ce tableau ont été citées à plusieurs reprises dans trois sources d'informations que nous avons pris soin de contrôler au préalable et/ou sont représentatives d'un ensemble de mesures moins conséquentes.

Ces mesures sont présentées de manière successive, sans ordre hiérarchique et sans critères de classement. Nous en donnerons la raison dans les commentaires. Comme nous l'avons déjà fait observer précédemment, une même mesure peut être mise en œuvre dans des contextes éducatifs divers (écoles fondamentales ou secondaires, ordinaires ou spéciales, dans un milieu rural ou urbain) et peut s'adresser à des enfants et adolescents de tout âge.

Notons encore que la littérature de recherche offre de nombreuses illustrations des mesures relevées. Nous en avons tenu compte dans la formulation des mesures présentées ci-dessous. Des compléments d'informations sont cependant parfois donnés dans les notes de bas de page afin de faciliter la compréhension du lecteur.

	<i>Littérature de recherche</i>	<i>Textes réglementaires</i>	<i>Catalogues de formation</i>
Des interventions (sous formes d'activités éducatives, de programmes ou de projets), le plus souvent au sein des classes, dans le cadre de la formation obligatoire, qui permettent <b>l'apprentissage par les élèves d'habilités cognitives, comportementales, sociales</b> (comportements prosociaux) pour des situations de résolution de conflits, de problèmes et de prise de décision.	✓	✓	✓
Des actions (par exemple, des semaines à thèmes ou des journées pédagogiques) qui visent à <b>sensibiliser-informer les élèves aux phénomènes de violence..</b>	✓		
<b>L'élaboration par les élèves des règles de vie en classe.</b>	✓		✓
<b>L'instauration dans l'organisation scolaire d'espace-temps de parole</b> clairement définis pour les élèves en présence d'un ou plusieurs adultes (par exemple, des conseils de la classe). Ces espaces-temps sont notamment consacrés au développement et à la clarification des règles de vie de la classe, à l'évaluation des rapports sociaux au sein de la classe et de l'école, à la planification et à l'évaluation des activités de la classe, ...	✓		

	<i>Littérature de recherche</i>	<i>Textes réglementaires</i>	<i>Catalogues de formation</i>
La mise en place d'un système de <b>délégués de classe</b> formés à la fonction de porte-parole de leurs condisciples, dans le respect des pratiques démocratiques.	✓		
Le recours à des <b>sanctions disciplinaires</b> en cas de comportements indésirables. Ces sanctions disciplinaires ( <b>du rappel à l'ordre à l'exclusion définitive</b> <sup>19</sup> <b>en passant par la retenue dans l'établissement et l'exclusion temporaire</b> ) et les modalités selon lesquelles elles sont prises doivent figurer dans le R.O.I..	✓	✓	
L'instauration de moyens de <b>participation effective des élèves à la gestion de leur école</b> (par exemple, le conseil des délégués, le conseil de participation, ...).	✓	✓	
L'introduction dans le temps scolaire, <b>d'activités physiques « récréatives » et stimulantes</b> orientées vers le développement d'habiletés favorisant la maîtrise de soi, la concentration, la relaxation et la socialisation.	✓		
La création d'une <b>structure d'écoute</b> des élèves et de leurs parents à l'intérieur de l'école. Cette structure peut être ponctuelle ou permanente et est assurée par une personne de l'école (éducateur, enseignant ou psychologue scolaire) qui écoute et apporte son soutien	✓		

<sup>19</sup> Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre - 24.07.97, chapitre IX, articles 81 à 89, précise qu'un élève régulièrement inscrit dans un établissement d'enseignement de la Communauté française ou d'un établissement subventionné ne peut en être exclu définitivement que « *si les faits dont il s'est rendu coupable portent atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève compromettant l'organisation ou la bonne marche de l'établissement ou lui font subir un préjudice matériel ou morale grave* ».

	<b>Littérature de recherche</b>	<b>Textes réglementaires</b>	<b>Catalogues de formation</b>
<b>L'entretien avec l'agresseur et l'entretien avec la victime.</b>	✓		
Des <b>formations</b> à destination des enseignants et/ou des éducateurs et/ou des chefs d'établissement, à l'extérieur de l'établissement (ou sur site) sur des problématiques spécifiques (gestion de conflit, prévention du racket, ...) ou plus générales (communication, analyse transactionnelle, ...) <sup>20</sup>	✓	✓	✓
Des <b>interventions sur site</b> , de type accompagnement d'équipe éducative, dans des situations de crise, pour les soutenir dans l'analyse de la situation et l'élaboration de projet d'action en réponse à la situation. Ces interventions sont réalisées à la demande du chef d'établissement. <sup>21</sup>	✓	✓	✓

<sup>20</sup> Comme nous l'avons expliqué précédemment, les organismes de formations nous ont fourni leurs catalogues pour les années scolaires 1998-1999 et 1999-2000. Sur cet ensemble d'offres de formations, nous avons recensé 80 formations relatives à la violence scolaire sur la base de mots clé tels que « violence », « conflits », « indiscipline », « agressivité », « situations difficiles », ..., présents dans leur intitulé ou dans leur descriptif. Ces formations s'adressent au personnel éducatif (enseignants, éducateurs, personnel de direction) de l'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécial. Ces 80 formations se répartissent de la manière suivante :

- 67 formations visent à développer chez les enseignants et chez les élèves des habilités à gérer des conflits, des comportements agressifs et ses émotions dans une situation difficile par des techniques de communication, l'assertivité, l'écoute active, l'analyse transactionnelle, la programmation neurolinguistique, la dynamique de groupe, les approches Gordon, Skinner, Glaser et de J.Salomé, la sophropédagogie, la méthode Prodas ;
- 1 seule formation a trait aux pratiques pédagogiques telles que la pédagogie du contrat, l'élaboration des règles de vie ;
- 12 formations informent les participants sur la culture des jeunes belges et non belges, des modes de fonctionnement des adolescents, le stress et le mal-être des jeunes, la maltraitance, les punitions, les relations familles école, les prémices de la violence et sur le racket.

<sup>21</sup> Le décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives - 30.06.98, chapitre III, section 3, Art.27 prévoit des interventions assurant une aide immédiate (dans un délai de moins de 8 jours) et adaptée en cas de situations de crise aiguës (reconnue comme telle par le Ministre dans l'Enseignement de la Communauté française). Différentes formes d'accompagnement proposées sur le territoire de la Communauté française de Belgique par les organismes de formations sont présentés en annexe 4.

La mise en place des <b>structures d'échanges d'expériences et de réflexion entre enseignants sur la violence scolaire</b> (par exemple, des commissions d'enseignants pour le développement du milieu social de l'établissement, ...)	✓		
L'utilisation par les enseignants de <b>renforcements positifs, de compliments, d'attitudes attentionnées</b> à l'égard d'un élève pris individuellement ou à la classe entière, en général ou dans le cas d'une conduite positive.	✓		✓
L'adoption par l'enseignant <b>d'attitudes telles que la clarification, le message « je-tu », l'humour, le reflet.</b> <sup>22</sup>	✓		✓
La mise en place du <b>tutorat entre élèves.</b>	✓		
La pratique en classe de <b>l'apprentissage coopératif</b> entre élèves.	✓		
Le développement de différents moyens de <b>lutte contre l'échec scolaire</b> (par exemple, par la suppression du redoublement, la transparence des procédures d'évaluation, la création d'une structure d'aide individuelle aux élèves en difficulté scolaire, la pédagogie du projet, le contrat pédagogique, ...).	✓		✓

<sup>22</sup> La technique de la clarification consiste à amener la personne en difficulté à préciser ce qui ne fonctionne pas. Par rapport au « message je-tu », les théories de la communication ont identifié qu'il est préférable de recourir à la formule « je » plutôt qu'à celle du « tu » lorsque nous nous adressons à quelqu'un. Le « je » ouvre la porte au dialogue et à la réceptivité, alors que selon GORDON (1990), le « tu » bloque la communication par sa forme accusatrice. Quant à la technique du « reflet », HEBERT (1992) donne l'exemple d'un élève qui se met à donner une série de coups de pied dans un casier métallique au retour de la récréation. « Le professeur : « J'ai l'impression que tu es en colère »,. Jean-François : « Non, en maudit ». Le professeur : « En maudit ? » Jean-François : « Quelqu'un m'a piqué deux cents francs dans mon casier ». Le professeur : « Je crois que tu as raison d'être fâché, mais que pouvons-nous faire maintenant pour trouver une solution à ce problème ? » » L'auteur note que les jeunes agressifs éprouvent généralement des difficultés à identifier les sentiments hostiles qui s'emparent d'eux. L'adulte peut saisir ces occasions pour faciliter l'expression des émotions cachées derrière une conduite agressive.

Un <b>service de médiateur scolaire</b> composé de médiateurs membres du personnel de l'établissement (enseignants détachés) et de médiateurs engagés sous contrat qui interviennent souvent en situation de crise, toujours pour favoriser, conserver ou rétablir un climat de confiance entre l'établissement, les élèves et les parents. <sup>23</sup>	✓	✓	
<b>L'explicitation-analyse du règlement d'ordre intérieur</b> , des droits et devoirs de chacun dans l'école par les enseignants aux élèves..	✓		
<b>Rendre la (les) règle(s) perceptible(s), juste(s) et conséquente(s), établir ou rétablir une échelle claire des fautes et des sanctions et veiller à exécuter ces dernières.</b> Cette justice doit reposer sur le principe de réciprocité : les règles concernent le personnel éducatif comme les élèves.	✓		
Resituer certains actes (ports d'armes, racket, ...) dans le cadre de la justice (définition pénale) et <b>instaurer des collaborations avec la police, la justice et les services d'aide et de protection de la jeunesse.</b>	✓	✓	
<b>Informier régulièrement le Centres Psycho-Médico-Sociaux des indices et des faits de violence et collaborer étroitement à ses interventions.</b>		✓	

<sup>23</sup> Le décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives - 30.06.98, chapitre V, art.35 à 39, précise qu' « un service de médiation scolaire est créé pour les établissements secondaires chargés de prévenir la violence et le décrochage scolaire. Le service de médiation est composé d'une part, de médiateurs membres du personnel mis en congé pour mission et de médiateurs engagés sous contrat et d'autre part, de deux coordonnateurs (qui contrôlent l'accomplissement des tâches du médiateur). La présence et l'intervention du médiateur sont requises au sein de l'établissement en cas de situations conflictuelles aiguës. Le médiateur veille à conserver la confiance qu'il a pu obtenir des élèves. Il n'est pas tenu de révéler au chef d'établissement des faits dont il estime avoir connaissance sous le sceau du secret mais il doit pouvoir révéler tout fait dont il a connaissance et qui est susceptible d'influer sur l'organisation ou la bonne marche de l'établissement. Le médiateur doit éviter tout acte ou propos qui pourrait nuire à l'autorité du chef d'établissement. Les coordonnateurs et le médiateurs recherchent et développent des contacts avec les centre PMS, les conseillers d'aide à la jeunesse, les travailleurs du secteur de l'éducation permanente » .

L'organisation systématique <b>l'accueil et l'intégration des nouveaux élèves</b> (comme des nouveaux membres du personnel) afin de favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté éducative.	✓		
<b>L'accroissement de la vigilance dans les couloirs et durant les récréations par un nombre suffisant d'adultes parmi les élèves</b>	✓		
L'élaboration d'un <b>projet d'établissement</b> <sup>24</sup> défini comme l'ensemble des choix pédagogiques et des <b>actions concrètes</b> particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec les représentants du personnel enseignant, des parents, des élèves <sup>25</sup> , du personnel administratif et ouvrier.	✓	✓	
L'organisation à l'école des <b>modalités d'information des parents sur le phénomène de violence</b> (par exemple, entretien avec des parents d'agresseurs ou de victimes, réunion de parents enseignants, groupe d'étude des associations de parents d'élèves, ...)	✓		
<b>L'aménagement du cadre de vie</b> (locaux et abords de l'établissement scolaire) par des travaux de peinture et/ou d'élimination des graffitis et par la création d'espaces de rencontre, de lieux de convivialité, de repos, de détente au cœur du bâtiment scolaire. Ces aménagements font l'objet de projets initiés par et impliquant les élèves, les équipes éducatives et les parents.	✓	✓	

<sup>24</sup> Il s'agit du projet d'établissement tel que définit dans le Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamentale et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre - 24.07.97, chapitre VII, section 2, article 67.

<sup>25</sup> sauf dans l'enseignement fondamental.

<p><b>La réglementation</b> (en interdisant l'entrée aux éléments extérieurs et/ou imposant un code de conduites spécifiques) <b>et la surveillance</b> (par le personnel éducatif ou des parents volontaires) de <b>l'accès à l'établissement</b>.</p>	✓	✓	
<p>L'installation d'un <b>appareillage de surveillance</b> dans l'établissement (caméra, détecteur de métaux, ...).</p>	✓		
<p>L'accroissement de <b>moyens humains</b> (enseignants, puéricultrices éducateurs, assistants sociaux) mis à la disposition de l'école pour encadrer les élèves, réduire la taille des classes, créer des classes d'adaptation,...</p>	✓	✓	
<p>La création d'<b>écoles adaptées aux élèves en difficulté scolaire</b> (telles que la classe intermédiaire, les classes relais ou l'auto-école en France)<sup>26</sup>.</p>	✓		
<p>La <b>modification de l'organisation scolaire</b> par la subdivision des écoles en petites unités, la réduction de l'effectif par classe, la réduction des déplacements des élèves à l'intérieur, l'ouverture de l'école avant les heures de cours.</p>	✓		

<sup>26</sup> Voir annexe 5 pour des illustrations de ce type d'écoles

## Commentaires de la présentation

Ces 33 mesures sont présentées de manière successive, sans ordre hiérarchique et sans critères de classement. En effet, plusieurs classements sont pertinents et on pourrait imaginer une approche multidimensionnelle. .

Si plusieurs formes de classification sont envisageables, elles ont cependant toutes leurs limites. Nous en développons quelques unes. :

Un premier classement pourrait être réalisé **en fonction du bénéficiaire directement ciblé** à savoir :

- les élèves ;
- les équipes éducatives (enseignants, éducateurs, personnel de direction) ;
- les élèves **et** les équipes éducatives.

Dans ce cas, le terme bénéficiaire est entendu à la fois comme celui qui profite directement du produit, des effets de la mesure (par exemple, la médiation scolaire est une mesure proposée pour les élèves afin de rétablir leur confiance en l'école) et/ou comme celui qui prend part à la mise en œuvre de la mesure en modifiant ses connaissances, ses comportements ou pratiques pédagogiques (par exemple, l'apprentissage de comportements pro-sociaux ne peut se réaliser que par, avec, les élèves ; la lutte de l'échec scolaire suppose une modification des pratiques d'évaluation des enseignants). Ce classement comprenait aussi une rubrique concernant l'organisation scolaire et regroupant les mesures visant à modifier les aspects physiques et sociales de l'établissement.

Avec ces critères de classement, des mesures telles que les « *structures d'écoute* », « *l'introduction dans le temps scolaire des activités physiques récréatives* », « *la création d'écoles adaptées aux élèves en décrochage scolaire* » ou encore « *la collaboration avec la justice et les services d'aide à la jeunesse* », qui concernent à la fois une modification de l'organisation scolaire et les élèves en tant que bénéficiaires, se trouvent classées des deux catégories différentes.

Il en est de même en ce qui concerne le « *tutorat* » et la « *coopération* ». Ces deux mesures impliquent les enseignants et leurs pratiques pédagogiques mais incluent aussi les élèves en tant qu'acteurs à part entière de ce type d'organisation.

Un deuxième classement des mesures pourrait distinguer celle proposées **en prévention ou en réaction à des faits de violence**.

Ce critère ne permet pas de distinguer des mesures telles que, « *un service de médiateurs scolaires* », « *l'explicitation analyse du règlement d'ordre intérieur* » par exemple, qui peuvent à la fois être prises dans un cadre préventif et suite à des faits de violences.

Le classement suivant **l'initiateur principal de la mesure** (ministère, pouvoir organisateur, direction, enseignants) pourrait également être envisagé.

Dans ce cas, la majorité de mesures pouvaient appartenir à plusieurs groupes. Par exemple, « *l'élaboration par les élèves des règles de vie en classe* » ou « *des actions qui visent à sensibiliser-informer les élèves aux phénomènes de violence* » peuvent

être décidées par une direction d'établissement, être proposée par un titulaire de classe ou encore voulue par les élèves eux-mêmes.

La difficulté de classer les mesures renvoie à la remarque des auteurs par rapport à la recherche des causes de la violence scolaire : le problème de la violence et son traitement doit être abordé de manière systémique car il fait intervenir et interagir différentes composantes du système scolaire : les élèves, le personnel éducatif et l'organisation de l'établissement.

A la lecture du tableau, quatre constats par rapport aux sources des mesures peuvent être faits :

☞ **Trois types de mesures sont recensées à la fois dans la littérature, les textes réglementaires et l'offre de formation.** Il s'agit :

- de l'apprentissage par les élèves d'habilités cognitives, comportementales et sociales pour des situations de conflits, de problèmes et de prises de décision ;
- des formations à destination des enseignants et/ou des éducateurs et/ou des chefs d'établissement, à l'extérieur de l'établissement sur des problématiques spécifiques ou plus générales;
- des interventions sur sites, de type accompagnement d'équipe éducative, dans des situations de crises, pour les soutenir dans l'analyse de la situation et l'élaboration de projets d'action en réponse à la situation.

Ces trois mesures envisagent le personnel éducatif et les élèves comme acteurs à part entière dans la lutte contre la violence scolaire par une modification de leurs comportements et/ou de leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, les deux premières mesures visent d'une part, l'apprentissage de comportements pro-sociaux par les élèves et d'autre part, le développement d'habilités relationnelles par des techniques de communication notamment, pour l'équipe éducative. Quant aux interventions évoquées dans la troisième mesure, elles ont pour but de faire élaborer par l'équipe éducative des projets portant sur l'organisation scolaire et/ou sur l'innovation de pratiques pédagogiques.

☞ De façon générale, **les mesures identifiées dans les textes réglementaires sont illustrées dans la littérature de recherche.**

Notons que la majorité des mesures prises dans les textes réglementaires sont proposées à l'établissement scolaire en prévention ou en réaction à des faits graves de violence de type délinquantiel ou exogène, de la part des élèves ou d'intrus.

☞ **Les mesures proposées dans les catalogues de formation trouvent aussi leur illustrations dans la littérature de recherche.** Ainsi, par rapport à la problématique de la violence, les formations proposées aux équipes éducatives visent pour la plupart (67 sur les 80 formations recensées) à développer leurs capacités relationnelles. En général, ces formations présentent la violence

scolaire comme une incompréhension entre l'enseignant et un élève qui entrave leur relation et que des techniques de communication peuvent lever.

☞ **Les mesures axées sur les pratiques pédagogiques des enseignants à savoir le tutorat, la coopération ou la lutte contre l'échec scolaire ont uniquement été identifiées dans la littérature de recherche.** Ces thèmes sont évidemment abordés dans les catalogues de formation ou les textes réglementaires mais pas dans le cadre de la violence scolaire ! Il est par ailleurs à noter qu'une seule formation propose le contrat pédagogique comme moyen de lutte contre la violence scolaire. En 1998-1999, aucun enseignant ne s'est inscrit à cette formation.

## **2. Lecture critique des partenaires européens**

Comme nous l'avons exposé dans le point relatif aux étapes de la recherche (p.8), les mesures identifiées dans la littérature, les textes réglementaires et les organismes de formation ont été soumises aux sept partenaires européens sollicités en tant que **lecteurs / témoins**.

Certains<sup>27</sup> d'entre eux ont répondu de manière plus ou moins systématique aux questions relatives à l'efficacité de la mesure, à ses conditions de mise en œuvre et à ses critères d'évaluation. Ils ont aussi joint des commentaires spécifiques à chaque mesure ou plus généraux ainsi que leur propre conception de la problématique de la violence scolaire. D'autres partenaires<sup>28</sup> ont préféré développer des commentaires plus généraux par rapport à l'ensemble des mesures.

Dans ce qui suit, nous présenterons successivement<sup>29</sup> :

- pour chaque mesure, les réponses, critiques et remarque des sept partenaires ;
- leurs conceptions de la problématique de la violence scolaire ainsi que leurs commentaires généraux ;

Enfin, nous proposerons une lecture transversale de l'ensemble des apports des partenaires.

### **Réponses, critiques et remarques des partenaires pour chaque mesure**

Des interventions (sous formes d'activités éducatives, de programmes ou de projets), le plus souvent au sein des classes, dans le cadre de la formation obligatoire, qui permettent **l'apprentissage par les élèves d'habilités cognitives, comportementales, sociales** (comportements prosociaux) pour des situations de résolution de conflits, de problèmes et de prise de décision.

Trois partenaires considèrent explicitement cette mesure comme efficace. Selon H.COWIE, la gestion de situations conflictuelles par les élèves eux-mêmes est essentielle dans le cadre d'une politique de prévention et d'éradication de la violence à l'école.

Deux options différentes quant aux conditions de mise en œuvre et d'efficacité de cette mesure se dégagent des commentaires.

D'une part, ces interventions sont efficaces si elles s'inscrivent dans le quotidien de la vie scolaire. Ainsi, l'apprentissage de comportements prosociaux dont l'éducation à la citoyenneté devrait être une compétence de base à développer chez les élèves tout

<sup>27</sup> Jean BIARNES, Michel BORN, Michel ORBAN et Milice RIBEIRO Dos SANTOS.

<sup>28</sup> Helen COWIE, Arlette DELHAXHE et Jean-François GUILLAUME.

<sup>29</sup> L'intégralité de leur réponse est à la disposition des commanditaires de la recherche dans les bureaux du Service de Méthodologie de l'Enseignement.

au long de leur cursus scolaire et abordée dans le cadre de la multiculturalité et du combat contre l'intolérance (A.DELHAXHE). Les enseignants devraient aussi pouvoir tirer parti de toutes les situations pour faire avec les élèves cette éducation à la citoyenneté (J.BIARNES et M.RIBEIRO).

Ces interventions doivent aussi s'accompagner d'une réflexion au niveau de l'établissement sur les relations entre enseignants et élèves ainsi qu'entre enseignants, sur la gestion du climat de vie à l'école et sur la discipline (J.F. GUILLAUME et M.ORBAN).

De plus, dans une « *perspective isomorphiste* » (J.F.GUILLAUME), les adultes doivent eux-mêmes témoigner des comportements qu'ils promeuvent et faire preuve de citoyenneté en respectant l'enfant à travers l'élève (J.BIARNES et A.DELHAXHE).

D'autre part, l'apprentissage des comportements prosociaux doit faire l'objet de formations centrées sur le vécu actuel (« *ici et maintenant* ») des jeunes et suffisamment intenses et fréquentes (« *sessions de rappel sur plusieurs années* »). Cette mesure est efficace si l'école est un lieu de vie où ces comportements sont institutionnellement encouragés et réellement expérimentés. A défaut, ces interventions risquent d'être des « *apprentissages bien théoriques* ». (M.ORBAN)

Enfin, J.BIARNES remarque que si la médiation par les pairs est une mesure intéressante pour gérer des conflits entre élèves, elle nécessite cependant la présence de l'adulte qui reste le garant de l'intégrité physique et psychique de l'élève. « *C'est dans le transgénérationnel et la confrontation à l'altérité que se construit le respect de l'autre et le 'vivre ensemble'* »

Notons d'ailleurs à ce propos que pour trois partenaires, cette mesure est du ressort de l'enseignant. Pour trois autres, elle est du ressort de la direction.

Pour M.BORN et M.ORBAN, l'évaluation de cette mesure devrait porter généralement sur :

- le nombre de jeunes impliqués ;
- la pérennité de ce type d'intervention ;
- l'impact des acquis de la formation sur les attitudes des élèves, sur leurs intentions comportementales, sur la gestion effective de situations réelles.

M.BORN remarque aussi que l'évaluation de ce type de mesure est essentielle pour favoriser sa mise en œuvre et sa diffusion.

Des actions (par exemple, des semaines à thèmes ou des journées pédagogiques) qui visent à **sensibiliser-informer les élèves aux phénomènes de violence**.

Pour quatre partenaires, cette mesure s'avère inefficace et ce d'autant que :

- elle est envisagée de manière ponctuelle alors que « *l'éducation à la non violence est un combat qui n'est jamais gagné définitivement mais à poursuivre en profondeur et à long terme* » (J.BIARNES) ;
- elle relève davantage du « *blabla occupationnel* »(M.BORN) ;

- elle est présentée sous la forme d'un message « *édificateur et moralisateur* »(M.ORBAN) ;
- elle est employée seule : son impact sur les comportements est nul et il est temporaire sur les connaissances (M.ORBAN). Ainsi, elle devrait être envisagée comme corollaire ou complément de la mesure relative à l'apprentissage de comportements prosociaux (J.F. GUILLAUME) ;
- elle se centre sur les seuls groupes sensibles. Dans ce cas, elle contribuerait à stigmatiser les groupes « *à risques* » ou les élèves « *à problèmes* » et à creuser un peu plus encore la distance entre l'école et certains groupes sociaux. « *Une prévention exacerbée amènerait à faire jouer à l'école une fonction de contrôle social qui risque de se heurter à sa finalité d'émancipation.* » (J.F.GUILLAUME)

Cependant, les partenaires attribuent un certain intérêt à ces actions de sensibilisation-information dans la mesure où :

- l'école a aussi pour objectif l'apprentissage d'une vie citoyenne responsable qui passe par une réflexion ou une sensibilisation autour de la violence en milieu scolaire (J.F.GUILLAUME) ;
- elles ont pour objectif principal de favoriser l'expression et le dialogue à propos des phénomènes de violence tels que vécus par les élèves et les adultes de l'école (M.ORBAN) ;
- elles sont le projet d'élèves amenés ainsi et désireux de travailler sur ce thème , « *c'est alors évidemment intéressant pour ces élèves en projet de faire la démarche de recherche et de préparation (d'une exposition, d'une enquête, ...)* » (M.ORBAN) ;
- elles contribuent à « *l'auto-connaissance et un enrichissement personnel* ». Dans ce cas, l'intérêt d'une telle mesure réside dans le plaisir pris individuellement et collectivement. (M.RIBEIRO)

A titre d'illustration, H.COWIE rapporte qu'en Angleterre, des sites Internet sur la violence en général et sur le « *bullying* » en particulier sont créés afin de permettre aux élèves de s'informer sur le sujet et d'échanger leurs réflexions ou expériences.

En ce qui concerne l'évaluation de cette mesure, le critère principal semble être l'enrichissement des représentations des élèves et des adultes sur les phénomènes de violence. (M.ORBAN). Par ailleurs, M.BORN propose aussi d'évaluer l'intégration de ce type de mesure dans un contexte plus général que dans les écoles à problèmes. « *Dans les écoles 'sans problème', le thème de la violence doit aussi être traité pour diffuser largement dans la société la non violence* »

### **L'élaboration par les élèves des règles de vie en classe.**

L'efficacité de cette mesure est reconnue par quatre partenaires. Elle dépend :

- de l'intégration de la démarche dans un projet collectif véritable afin d'éviter qu'elle soit « *une corvée réalisée du bout des lèvres* » (M.BORN) ;

- de la généralisation de la démarche au niveau de l'ensemble de l'établissement (J.BIARNES) ;
- du climat démocratique dans lequel elle est développée et de la cohérence de la mesure avec l'éthos de l'école (M.RIBEIRO);
- de la distinction claire entre « *les règles extérieures inamovibles* » et les règles qui « *relèvent de l'autonomie locale* » (M.ORBAN).

L'élaboration des règles de vie devant faire l'objet d'un apprentissage, la présence d'un animateur semble aussi constituer une condition de mise en œuvre. Dans ces conditions, il serait alors plus opportun de présenter la mesure comme « *l'élaboration AVEC les élèves des règles de vie en classe* ». (M.ORBAN)

L'intérêt d'une telle mesure est multiple. Il réside d'abord dans le résultat du travail d'élaboration : des règles mieux adaptées et mieux acceptées par les élèves. Cette mesure est aussi l'occasion pour les élèves de participer à une expérience citoyenne, « *l'expérience de vivre l'existence de règles non comme une loi extérieure transcendante mais comme l'émergence d'un consensus, d'une convention choisie par les membres d'un groupe pour mieux vivre ensemble et mieux gérer les difficultés* » (M. ORBAN). Enfin, dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, elle permet de rendre « *l'élève acteur de son propre devenir ce qui l'oblige de renégocier à chaque moment le 'vivre ensemble'* » (J.BIARNES)

Par ailleurs, J.F.GUILLAUME s'interroge sur le paradoxe de cette mesure : si l'élève peut théoriquement se prononcer sur l'orientation des règles de vie, il ne se prononce pas sur l'utilité ou l'intérêt du règlement interne. « *Faut-il alors donner l'apparence d'une négociation à ce qui n'est, de facto, qu'une façon d'imposer des règles de comportement ?* ». De ce fait, il propose plutôt de privilégier une démarche visant à traduire règles imposées aux élèves en termes plus concrets et plus proches de leurs préoccupations. Dans cette optique, les enseignants devraient être capables de justifier le bien-fondé et la pertinence des règles établies.

Quant à l'évaluation de cette mesure, elle porte d'abord sur le processus d'élaboration. Pour M.ORBAN, elle vérifiera dans ce cas que :

- la participation des élèves à l'élaboration des règles de vie est réelle par un impact visible sur les règles fixées ;
- ce processus se déroule fréquemment et de manière démocratique.

L'évaluation porte ensuite sur le respect des règles de vie établies qui devra être examiné chaque semaine par les élèves eux-mêmes, dans une perspective régulatrice. (M.BORN, M.RIBEIRO, J.F.GUILLAUME).

Notons encore que pour trois partenaires, cette mesure est du ressort tant de l'enseignant que de la direction et de l'inspection.

**L'instauration dans l'organisation scolaire d'espace-temps de parole** (par exemple, des conseils de la classe) clairement définis pour les élèves en présence d'un ou plusieurs adultes. Ces espaces-temps sont notamment consacrés au développement et à la clarification des règles de vie de la classe, à l'évaluation des rapports sociaux au sein de la classe et de l'école, à la planification et à l'évaluation des activités de la classe, ...

Cette mesure est efficace pour quatre partenaires. Parmi les conditions de mise en œuvre, ils relèvent :

- l'institutionnalisation de la mesure rendue officielle et obligatoire dans l'établissement (M.ORBAN) ;
- le climat propice à la communication et à l'écoute dans lequel elle est instaurée (M.RIBEIRO) ;
- la cohérence de cette mesure avec le monde adulte représenté par les enseignants (J.F.GUILLAUME) ;
- la coexistence de cette mesure avec d'autres dans l'organisation globale de la pédagogie institutionnelle, « *seule, elle n'aurait aucun sens* ». (J.BIARNES).

De plus, si les temps de parole constituent un moment privilégié pour aborder les questions liées à la violence ou aux règles de la vie quotidienne (J.F.GUILLAUME), ils doivent aussi être réguliers « *on n'organise pas un conseil de la classe seulement quand il y a crise* » et vécus comme « *un temps d'apprentissage et d'exercice réel de la parole, de la gestion de problèmes et de projets, de prise de décision* ». (M.ORBAN)

H.COWIE souligne encore que ce type de mesure répond à un besoin chez les élèves. A titre d'illustration, elle note qu'en Angleterre, les conseils de la classe seront institutionnalisés dans les écoles pour 2002.

Quant à l'évaluation, elle porte sur :

- la qualité des échanges et de la sociabilité (M.BORN);
- l'institutionnalisation de la mesure, officielle et obligatoire pour tous (M.ORBAN);
- la régularité des temps de parole (M.ORBAN);
- la prise en compte des décisions prises à l'issue de ces moments (M.ORBAN) ;
- le degré de satisfaction des élèves (M.RIBEIRO).

La mise en place d'un système de **délégués de classe** formés à la fonction de porte-parole de leurs condisciples, dans le respect des pratiques démocratiques.

Pour M.ORBAN, l'instauration d'une telle mesure relève du Ministère de l'éducation, du pouvoir organisateur, de la direction et de l'enseignant.

Cette mesure est efficace pour trois partenaires. Elle est souhaitable pour une partenaire qui souligne que cette mesure ne suffit pas en soi pour prévenir la violence.

Elle s'avère inefficace pour un partenaire qui s'interroge sur le rapport directe de cette mesure avec la violence.

Pour certains (J.BIARNES, J.F.GUILLAUME et M.ORBAN), le système de délégués relève de l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie. Dès lors, la vie de l'établissement dans laquelle la mesure s'inscrit, doit elle-même être caractérisée par une gestion démocratique. La procédure de désignation des délégués, les rôles de chacun, les règles en vigueur doivent aussi être réfléchis dans ce sens tant par les élèves que par leurs enseignants (J.F.GUILLAUME et M.ORBAN).

L'efficacité de cette mesure suppose aussi que les délégués soient formés à la tenue de leur fonction de manière à ce que tous puissent se porter candidat en connaissance de cause et ensuite, puissent tenir leur rôle effectivement et efficacement (J.BIARNES).

Quant à l'évaluation, d'une part, elle doit être « *auto-régulatrice* » (M.RIBEIRO) et d'autre part, ses critères doivent permettre de vérifier que les conseils des délégués sont réellement intégrés dans le fonctionnement institutionnel et « *pas seulement un alibi par rapport à une mode* » (M.ORBAN).

Le recours à des **sanctions disciplinaires** en cas de comportements indésirables. Ces sanctions disciplinaires (**du rappel à l'ordre à l'exclusion définitive en passant par la retenue dans l'établissement et l'exclusion temporaire**) et les modalités selon lesquelles elles sont prises doivent figurer dans le R.O.I..

Les avis des partenaires sur l'efficacité de cette mesure sont partagés.

Si les sanctions font partie de la vie en société, elles sont cependant inefficaces pour traiter les problèmes de violence à l'école (M.RIBEIRO). L'exclusion constitue par exemple un « *aveu d'échec de l'institution qui laissent l'élève sans 'éducation'* » (J.BIARNES).

M.BORN reconnaît que l'exclusion est une mesure inadéquate pour le jeune mais il constate aussi qu'elle constitue une solution de dernier recours, « *malheureusement inévitable* ». En effet, les sanctions facilitent le fonctionnement d'un établissement et assurent aux élèves « *qui ne posent* » pas de problème un climat propice au travail (J.F.GUILLAUME).

Pour M.ORBAN, la gestion des sanctions est « *l'aspect visible de la gestion de la discipline* ». Elle peut engendrer des effets contraires si elle fait preuve d'injustice, d'incohérence, de partialité et d'impulsivité. Il se pose d'ailleurs la question de savoir si « *le mouvement de « juridicisation », où des dossiers d'élèves actant tous leurs faits sont constitués pour prémunir l'exclusion contre les recours, n'est pas en train de développer des effets pervers ?* »

Selon M.BORN, A.DELHAXHE, J.F.GUILLAUME et M.ORBAN, une sanction est constructive si :

- elle est prise en respect des dispositions légales ;

- elle existe, est connue au préalable de tous et est appliquée de manière claire;
- elle est réparatrice;
- elle est proportionnelle aux transgressions ;
- elle est adaptée aux circonstances, c'est-à-dire en lien avec le délit, et à l'élève ;
- elle est respectueuses de la personne ;
- elle est prise dans un environnement où règnent sérénité et dialogue.

Pour trois partenaires, les sanctions disciplinaires sont du ressort à la fois de la direction et des enseignants. Deux autres partenaires associent l'inspection à l'application de cette mesure.

L'instauration de moyens de **participation effective des élèves à la gestion de leur école** (par exemple, le conseil des délégués, le conseil de participation, ...)

Pour trois partenaires, cette mesure est efficace. H.COWIE note de plus que la prise de responsabilité des élèves au sein de leur école répond à un besoin chez les jeunes.

Pour M.BORN cependant, la participation des élèves à la gestion de leur école peut être « *la pire comme la meilleure des choses* » selon qu'elle est « *un alibi ou une réalité démocratique* ». De plus, outre les risques de manipulation soulignés aussi par M.RIBEIRO, il invite à prendre garde au sentiment de « *pouvoir totalitaire des élèves* » que cette mesure pourrait développer.

Pour M.ORBAN, cette mesure est intéressante car elle permet aux élèves de vivre une expérience citoyenne. Encore faut-il que leur participation soit réelle c'est-à-dire que leurs décisions soient prises en compte par l'équipe éducative. Les conditions de mise en œuvre suggérées par M.ORBAN sont semblables à celles proposées pour l'élaboration par les élèves des règles de vie de leur classe ou pour le système de délégués de classe. Pour être efficace, cette mesure doit être :

- institutionnalisée, officielle et obligatoire pour tous
- régulière ;
- vécue comme un moment d'apprentissage et d'exercice de la parole ;
- régie par des modes de fonctionnement décidés par les élèves et l'équipe éducative.

Il semble aussi que les conseils de participation contribuent à la mise en place d'une école de qualité et constituent un lieu d'échanges pédagogiques et éducatifs propice à l'élaboration d'un projet commun, porté par toutes les composantes du milieu scolaire. (J.F.GUILLAUME).

Le rôle du chef d'établissement semble déterminant sur l'efficacité des conseils de participation. De même, il conviendrait de donner aux directives ministérielles un contenu opératoire (supports méthodologiques et pistes de réflexion) et de préciser en fonction de spécificités locales l'apport des parents et des élèves.

Selon M.RIBEIRO, les critères permettant d'évaluer la portée de cette mesure doivent être définis par les élèves eux-mêmes. Pour M.ORBAN, il s'agit de vérifier que les conditions de mises en œuvre ont été remplies.

Pour trois partenaires, cette mesure est du ressort de l'enseignant, de la direction, de l'inspection et des élèves.

L'introduction dans le temps scolaire, **des activités physiques « récréatives » et stimulantes** orientées vers le développement d'habilités favorisant la maîtrise de soi, la concentration, la relaxation et la socialisation.

L'avis des partenaires sur l'efficacité de cette mesure est partagé et ils font différentes recommandations quant à sa mise en œuvre.

D'abord, ces activités physiques devraient clairement s'inscrire dans le cadre « *l'éducation globale de l'enfant* » et non être présentées comme un moyen de lutte contre la violence (J.BIARNES). Dans cette même optique, M.RIBEIRO conseille de laisser les élèves choisir parmi une palette d'activités relevant de l'expression corporelle.

Il s'agit aussi, selon BORN, d'accompagner cette mesure d'une réflexion au niveau de l'établissement sur l'esprit avec lequel les activités sont menées. Le choix des activités physiques n'est en effet pas anodin puisqu' « *à chaque discipline sportive correspondent une éthique ou un système de valeurs spécifiques qui peuvent éveiller un écho plus ou moins favorable auprès des enfants ou des jeunes concernés (en fonction notamment de leur origine)* ». (J.F. GUILLAUME)

De plus, le recours à la violence dans le cadre de l'activité sportive est parfois inévitable. Elle devra alors être canalisée, exprimée et encadrée. De ce fait, des infrastructures sportives et un encadrement de qualité constituent, pour J.F.GUILLAUME, un préalable à toute pratique sportive ou activités physique à des fins éducatives.

Par ailleurs, M. ORBAN regrette qu'il faille aborder la question sous l'angle de la lutte contre la violence pour se demander si les jeunes ne devraient pas avoir plus d'opportunités d'activités physiques à l'école : « *défolemez-vous mes petits, vous serez plus calmes ensuite pour supportez votre ennui !* ».

Pour trois partenaires, cette mesure est du ressort de la direction et des enseignants. Deux autres associent le Ministère de l'éducation, le pouvoir organisateur et les élèves à la mise en place de cette mesure.

La création d'une **structure d'écoute** des élèves et de leurs parents à l'intérieur de l'école. Cette structure peut être ponctuelle ou permanente et est assurée par une personne de l'école (éducateur, enseignant ou psychologue scolaire) qui écoute et apporte son soutien.

Pour trois partenaires, cette mesure est efficace. Pour deux partenaires, elle est souhaitable et peut contribuer à gérer la violence scolaire mais elle n'est pas encore mise en œuvre.

Selon J.BIARNES, la création d'une structure d'écoute s'avère opportune à condition qu'elle soit intégrée dans l'établissement avec un personnel compétent et disponible. Elle doit aussi, selon M.RIBEIRO, constituer un appui individuelle et favoriser une dynamique collective.

A titre d'illustration, J.BIARNES note qu'en France, dans les plans réglementaires de construction d'un collège de 600 ou 900 élèves, une pièce est réservée à la prise en charge individuelle d'élèves rencontrant de graves difficultés. Il déplore cependant qu'il n'y ait que la pièce or « *il est indispensable d'avoir un lieu d'écoute pour les enfants agressés avec un personnel disponible chaque jour (et non un jour par mois)* ».

Il ajoute aussi que si une structure d'écoute se justifie à l'intérieur de l'école pour les élèves, elle devrait être à l'extérieur de l'établissement scolaire pour les parents.

Pour M. BORN, cette mesure est nécessaire pour les élèves et les parents mais il souligne le risque de déresponsabiliser et de démobiliser ceux qui écoutent déjà un peu. Cette mesure viendrait donc « *en plus* » et non « *à la place de* ». Au contraire, M.ORBAN et J.F.GUILLAUME se posent la question de savoir s'il faut encore créer une structure supplémentaire alors qu'une série de lieux comme les centres psycho-médico-sociaux existent déjà. Ils soulignent que les éducateurs, les proviseurs, les directeurs peuvent assurer cette fonction à laquelle il s'agirait de donner « *un peu de réalité ou de visibilité* ».

Enfin, M.ORBAN s'interroge sur les raisons de ce type de mesure : « *l'instauration d'un local d'écoute où on écoute fait-il supposer qu'ailleurs on n'écoute pas ? Créer une structure d'écoute, c'est donc reconnaître que ce n'est pas un fait habituel* ». Il met en garde aussi contre le côté gadget des structures d'écoute créées en fonction du type de problèmes : « *'écoute drogue' le lundi de 10h00 à 12H00 au local B3, 'écoute violence', la mardi et le jeudi; 9H00 au C12, ....* »

Au niveau des critères d'évaluation de cette mesure, M.ORBAN propose d'envisager :

- la perception de la structure d'écoute par les élèves, les parents et l'équipe éducative comme une organisation instituée, ouverte et non centrée sur un problème spécifique;
- la présence d'un personnel formé à l'écoute et à la médiation.

Pour deux partenaires, cette mesure est du ressort de la direction. Pour deux autres, elle est du ressort de l'inspection, du pouvoir organisateur et du Ministère de l'Education

## L'entretien avec l'agresseur et l'entretien avec la victime

Pour deux partenaires, l'entretien avec l'agresseur est une mesure efficace. Pour deux autres, elle est souhaitable mais pas encore mise en œuvre. Quant à l'entretien avec la victime, il est efficace pour un partenaire et inefficace pour un autre.

Selon M.RIBEIRO, l'entretien avec l'agresseur a pour objectif de créer un dialogue et de comprendre les raisons de ses actes. Il permet en ce sens de maintenir « *un lien social* » dans une démarche de réinsertion (J.BIARNES) en donnant un « *sens d'avenir* » aux actes commis (M.BORN).

Les conditions de mise en œuvre de cette mesure renvoient d'une part au respect de l'agresseur en tant que personne et au respect de ses droits par la prise en compte des règles juridiques en cours ou du règlement établi dans l'établissement scolaire (J.F.GUILLAUME et M.ORBAN).

D'autre part, les compétences de l'intervenant s'avèrent essentielles (M.BORN). J.F.GUILLAUME envisage même dans ce cadre des collaborations avec des intervenants extérieures à l'école (CPMS, justice, police, ...).

Par ailleurs, un entretien collectif avec un groupe d'agresseurs ou un entretien avec des agresseurs et d'autres élèves crée des « *déséquilibres* » et semble préférable à un entretien individuel (M.RIBEIRO). H.COWIE ajoute aussi que des entretiens pourraient aussi être instaurés pour les élèves qui ont assisté à des situations d'agression entre élèves et qui sont intervenus ou non pour l'arrêter.

Au niveau des critères d'évaluation de l'entretien avec l'agresseur, M.ORBAN propose d'examiner :

- les compétences de l'intervenant ;
- l'acceptation par l'agresseur des conséquences de ses actes ;
- la perception de l'entretien avec l'agresseur par la victime.

Quant à l'entretien avec la victime, il ne peut s'agir d'une « *intervention qui donne bonne conscience* » (M.BORN). Il nécessite une véritable attention et s'inscrit dans la durée. Il doit aussi permettre à la victime de se sentir protégée d'une part (M.BORN) et lui permettre d'analyser la situation afin de sortir du rôle de persécuté d'autre part (M.RIBEIRO). Cet entretien peut aussi parfois déboucher sur une prise en charge thérapeutique (J.BIARNES). De ce fait, la qualité de l'intervention dépend de la qualité des intervenants qui devront parfois envisager une collaboration avec le monde juridique et les C.P.M.S. (J.F.GUILLAUME)

Selon M.ORBAN, l'évaluation de l'entretien avec la victime devrait porter sur le sentiment de la victime d'être écoutée et protégée ainsi que sur les ressources réelles d'aide et de suivi.

Pour trois partenaires, cette mesure est du ressort des enseignants, de la direction, de l'inspection et du C.P.M.S...

Des **formations** à destination des enseignants et/ou des éducateurs et/ou des chefs d'établissement, à l'extérieur de l'établissement (ou sur site) sur des problématiques spécifiques (gestion de conflit, prévention du racket, ...) ou plus générales (communication, analyse transactionnelle, ...)

Pour trois partenaires, cette mesure est efficace. Ils proposent différentes possibilités de mises en œuvre de cette mesure. Ainsi, pour J.BIARNES, ces formations pourraient être organisées sous la forme de « *groupe d'analyse des pratiques sur des cas concrets* ». Pour M.ORBAN, elles devraient plutôt être suivies dans le cadre d'un projet collectif soutenu par la direction et par une équipe éducative stable. Selon cette modalité, les moments de formation alterneraient avec des périodes où les participants auraient l'occasion d'expérimenter en équipe et en contexte scolaire les compétences en cours d'acquisition. De cette manière, les formations seraient développées avec des préoccupations de recherche-action tout en suscitant une réflexion sur les situations conflictuelles et sur l'éthos institutionnel. (M.RIBEIRO)

D'autres conditions plus générales contribuant à l'efficacité des formations sont identifiées par les partenaires. Il s'agit :

- de la motivation des participants suscitée notamment par la visibilité des effets de la formation dans leur pratique (M.RIBEIRO);
- du caractère obligatoire des formations continues intégrées dans le temps scolaire (J.BIARNES) ;
- d'un système de valorisation (« *autre que symbolique* ») des participants qui suivent des formations et appliquent leur contenu sur le terrain (J.F.GUILLAUME) ;
- de la conception de la formation par ses participants comme une réflexion collective et non comme une démarche individuelle « *propre aux enseignants les plus motivés* » (JF.GUILLAUME) ou comme « *un souci personnel d'apprentissage* » (M.BORN).

A.DELHAXHE remarque que, dans les pays de la Communauté européenne, la formation continue est un droit des enseignants mais pas nécessairement une obligation ou un devoir. Or, l'adaptation des enseignants à d'autres méthodes d'enseignement et à un public scolaire différent est nécessaire. De plus, le recyclage des enseignants se justifie d'autant plus qu'en Europe, un cinquième de la population enseignante est à 10 ans de la fin de carrière.

Par ailleurs, J.F.GUILLAUME note que la maîtrise de compétences relationnelles n'est pas d'un grand secours à l'enseignant qui ne maîtrise pas son sujet. Au contraire, les compétences relationnelles sont efficaces si elles se greffent sur une maîtrise théorique des fondements de la discipline et de ses évolutions. « *L'investissement dans les compétences relationnelles ne doit pas fasciner au point d'en oublier l'une des dimensions fondamentales du métier, au point qu'on peut se demander si la formation à la communication ne doit pas se faire en relation étroite avec des compétences didactiques, dès lors plus spécifiquement associées à des disciplines.* »

Au niveau des critères d'évaluation, M.ORBAN et M.BORN envisagent :

- l'application de compétences de gestion des situations difficiles acquises en formation ;
- l'intégration de ces formations dans un projet collectif au niveau de l'établissement ;
- l'accueil et l'intérêt que suscitent ces formations auprès de l'équipe éducative et de la direction.

M.BORN ajoute que l'évaluation des effets des formations devrait être faite à moyen terme (6 mois) et à long terme (2 ans).

Des **interventions sur site**, de type accompagnement d'équipe éducative, dans des situations de crise, pour les soutenir dans l'analyse de la situation et l'élaboration de projet d'action en réponse à la situation. Ces interventions sont réalisées à la demande du chef d'établissement.

Pour trois partenaires, cette mesure est efficace.

Pour J.BIARNES, les effets de cette mesure sont limités car l'intervention consiste à traiter un moment de crise et non à effectuer un travail de réflexion en profondeur. C'est aussi pour cette raison que, selon M.ORBAN, ce type d'intervention ne relève pas à proprement parler de la prévention. « *Que des moments de crise soient propices à faire émerger une demande paraît évident et il faut pouvoir aider une école à gérer ces situations. Mais pour parler de prévention, il faut du temps, du recul et de la distance par rapport à la crise* ».

L'inscription de l'intervention dans le temps est aussi soulignée par M.BORN. En effet, si l'action doit être intensive dans un premier temps elle doit ensuite être installée dans la durée avec des « *rappels du vaccin* ».

La concertation de toutes les parties internes et externes à l'établissement scolaire est recommandée. D'une part, par rapport à la demande qui doit émaner tant de la direction que d'un groupe d'enseignants (M.BORN) mais aussi de l'inspection, des parents et des délégués d'élèves (J.BIARNES). D'autre part, par rapport à l'intervention elle-même qui doit associer la direction et les enseignants mais aussi l'inspection et le monde juridique (J.F.GUILLAUME). La coordination de ces différentes parties doit être assurée par une « *personne relais* » (M.ORBAN).

La nécessité d'un travail de réflexion autour d'un enjeu commun, inscrit dans une certaine durée et associant des partenaires aux compétences et ressources multiples rencontre la remarque de M.RIBEIRO pour qui cette mesure n'est efficace que si elle se développe avec des préoccupations de recherche-action.

Selon M.BORN et M.ORBAN, les effets de cette mesure pourraient se vérifier par l'évaluation des indicateurs suivants :

- le nombre de faits de violence observés au sein de l'établissement mais aussi aux abords de celui-ci;
- les « *acquis positifs de sociabilité* » chez les élèves;

- le soutien de l'intervention par l'ensemble de l'école;
- la satisfaction des protagonistes une fois la situation de crise dénouée ;
- l'autonomie et les modes de fonctionnement de l'école dans la gestion de situations de crise.

Par ailleurs, la définition des critères d'évaluation constitue selon M.RIBEIRO une des étapes de l'intervention elle-même.

Pour un partenaire, cette mesure est du ressort des enseignants et de leur direction. Pour un autre, la décision d'une telle mesure revient au pouvoir organisateur.

La mise en place des **structures d'échanges d'expériences et de réflexion entre enseignants sur la violence scolaire** (par exemple, des commissions d'enseignants pour le développement du milieu social de l'établissement, ...)

Pour trois partenaires, cette mesure est efficace. Pour deux autres, elle est souhaitable mais pas encore mise en œuvre.

Cette mesure peut prendre différentes formes. Ainsi, pour J.BIARNES et J.F.GUILLAUME, les formations continues constituent déjà des moments d'échanges d'expériences et de réflexions entre enseignants d'établissements différents. Par contre, pour M.ORBAN, ces structures d'échanges doivent s'inscrire dans des espaces temps institutionnalisés au sein même de l'établissement scolaire afin de favoriser par la même occasion la concertation et le travail d'équipe.

Outre le lieu où elles se déroulent, elles doivent selon M.BORN être maintenues dans la durée.

Pour M.RIBEIRO, ces échanges doivent être envisagés dans le cadre d'une recherche-action et peuvent nécessiter la présence de spécialistes de la violence scolaire pour réguler les échanges entre enseignants.

Par rapport au contenu des échanges, M.ORBAN remarque d'expérience que la réflexion sur la violence s'élargit rapidement à une réflexion plus globale sur le climat de vie et de travail dans la société et à l'école qui lui est vécu comme problématique. *« La violence apparaît alors comme un symptôme parmi d'autres formes de 'déviances' qui demande une gestion assez spécifique mais une prévention plus globale. »*

D'autre part, s'ils reconnaissent l'intérêt d'une telle mesure, J.F.GUILLAUME et M.BORN s'interrogent sur le suivi et l'utilisation de ces échanges par les enseignants. Les techniques d'interventions, les outils ou les pistes de réflexions échangés risquent d'être inefficace s'ils ne sont pas adaptés à la situation particulière de chaque enseignant.

Selon M.ORBAN, les effets de cette mesure pourraient être évalués via l'enrichissement des représentations des enseignants concernant les phénomènes de violence, leur causes et les moyens de gestion et de prévention.

Pour un partenaire, cette mesure est uniquement du ressort de l'enseignant et ou de la direction. Un partenaire associe le Ministère de l'Education et le pouvoir organisateur à l'application de cette mesure.

L'utilisation par les enseignants de **renforcements positifs, de compliments, d'attitudes attentionnées** à l'égard d'un élève pris individuellement ou à la classe entière, en général ou dans le cas d'une conduite positive.

Pour J.BIARNES et M.ORBAN, cette mesure est « *évidemment* » efficace. En effet, d'une part, elle s'inscrit dans une pédagogie de la réussite préférable à celle de l'échec et d'autre part, les renforcements positifs sont essentiels aux mécanismes d'apprentissage par conditionnement opérant. M.ORBAN remarque cependant qu'ils sont trop peu institutionnalisés à l'école : « *on trouve des barèmes de sanctions mais point de récompenses. (...) Tout se passe comme si se comporter bien était normal, un pré requis à l'acceptation mais pas un objectif d'apprentissage à poursuivre* ».

Cette mesure est également « *évidemment* » souhaitable pour M.BORN mais elle ne doit pas empêcher les évaluations négatives « *qui font aussi partie de la vie* ».

Selon M.RIBEIRO, cette mesure ne touche pas à l'essentiel du problème de la violence et son efficacité dépend du climat de la classe dans lequel les renforcements sont donnés.

Pour trois partenaires, cette mesure est du ressort de l'enseignant. La direction et l'inspection sont aussi associées à la mise en place de cette mesure pour un partenaire.

L'adoption par l'enseignant **d'attitudes telles que la clarification, le message « je-tu », l'humour, le reflet.**

Cette mesure est efficace pour un seul partenaire.

Pour J. BIARNES et M.RIBEIRO, cette mesure renvoie à des techniques de communication qui peuvent constituer une aide pour l'enseignant mais qui ne sont rien en elles-mêmes si elles ne sont intégrées dans une démarche participative, interactive, centrée sur le sujet, démocratique, institutionnelle.

M.BORN aussi invite à être attentif au bon usage de ces moyens. « *L'humour peut par exemple être une bonne attitude si elle grandit l'autre et une arme très violente si elle détruit ses rêves, ses idéaux, sa petite réalité quotidienne.* »

L'évaluation des effets de cette mesure se fera selon M.ORBAN par l'observation des interactions maîtres/élèves et maître/classe sur la base d'indices de gestion constructive de relations en général et des situations problématiques en particulier.

## La mise en place du **tutorat entre élèves**.

Pour trois partenaires, cette mesure est efficace. Pour deux autres, elle est souhaitable mais pas encore ou peu mise en œuvre.

Pour M.BORN, l'efficacité de cette mesure tient d'une part dans le choix et l'encadrement des tuteurs par les enseignants. Selon J.BIARNES, ces tuteurs doivent assurer leur fonction bénévolement : « *la rémunération du tuteur est son apprentissage de ces rapports sociaux de négociation et de négociateur, de médiation et de médiateur, d'accompagnement* ». Le cas échéant, ils deviendraient des « *agents d'exécution du système* ».

D'autre part, selon M.ORBAN, le tutorat entre élèves est efficace s'il constitue une piste parmi d'autres qui touchent au climat de vie, au relationnel et à l'apprentissage dans l'école.

M.ORBAN ajoute que le tutorat est une mesure intéressante parce qu'elle aborde la qualité pédagogique. « *Elle permet à l'école de se préoccuper de prévention tout en se recentrant sur sa mission première : l'enseignement* ».

Pour J.F.GUILLAUME par contre, la dimension pédagogique de cette mesure est moins fondamentale que la dynamique créée sur le plan relationnel au sein de l'établissement. Il souligne aussi que choix des tuteurs peut entraîner des effets contre productifs : « *la sélection des bons élèves entraînant la concurrence et des tensions* ». Il suggère de privilégier des mesures destinées avant tout à installer un climat de confiance et de connaissance au sein de l'établissement et de garder la gestion des tâches pédagogiques aux enseignants.

Quant à l'évaluation du tutorat, M.BORN propose qu'elle soit qualitative et centrée sur la relation entre élèves. Pour M.RIBEIRO, elle doit être auto-régulatrice. Par rapport aux critères d'évaluation, M.ORBAN propose d'envisager :

- les motivations et demandes réelles des tuteurs et des pupilles ;
- les compétences pédagogiques des tuteurs ;
- l'implication des enseignants auprès des tuteurs.

## La pratique en classe de l'**apprentissage coopératif** entre élèves.

Cette mesure est efficace pour deux partenaires et souhaitable mais pas encore mise en œuvre pour un autre. Deux partenaires la jugent non efficace.

L'apprentissage coopératif favorise la prévention de la violence scolaire à condition qu'il soit intégré dans le cadre de la pédagogie institutionnelle (J.BIARNES) ou d'un projet d'ensemble mené à long terme (M.BORN) qui envisage conjointement d'autres mesures touchant au climat de vie et de travail dans l'école (M.ORBAN).

Si J.F.GUILLAUME reconnaît l'incidence de cette mesure sur le rendement scolaire et sur le climat scolaire, il souligne aussi que l'apprentissage coopératif ne peut être

confiné à des tâches subalternes et qu'une logique proprement scolaire (notamment sur le plan de l'évaluation) ne peut contredire les efforts accomplis à ce niveau.

Le développement de différents moyens de **lutte contre l'échec scolaire** (par exemple, par la suppression du redoublement, la transparence des procédures d'évaluation, la création d'une structure d'aide individuelle aux élèves en difficulté scolaire, la pédagogie du projet, le contrat pédagogique, ...)

Cette mesure est efficace pour quatre partenaires. Trois d'entre eux justifient l'intérêt de cette mesure par les arguments suivants :

- l'échec scolaire est générateur de violence chez l'élève (M.RIBEIRO citant P.PERRENOUD);
- « *toute mesure qui peut améliorer l'interrelation entre l'élève et l'environnement scolaire participe à la diminution d'une violence générée par l'établissement scolaire et ressentie comme telle par l'élève* » (J.BIARNES) ;
- la lutte contre l'échec scolaire contribue, comme l'apprentissage coopératif ou le tutorat entre élèves, à l'épanouissement et à la réussite scolaire (M.ORBAN).

Des conditions de mises en œuvre participant à l'efficacité de cette mesure sont aussi mises en évidence.

D'abord la lutte contre l'échec scolaire comme moyen de prévention de la violence ne peut être envisagée de manière isolée : d'une part, pour M.RIBEIRO, elle doit s'accompagner de préoccupations de type recherche-action et d'autre part, pour M.BORN, elle est un préalable et accompagne toutes les autres mesures directement ciblées sur la lutte contre la violence.

M.BORN souligne ensuite que les mesures prises contre l'échec scolaire telle que la suppression du redoublement ne peuvent supprimer les contraintes et les repères qui sont nécessaires à la vie en société. Elle doivent de plus permettre aux adolescents de se construire des projets de vie (par la pédagogie du projet par exemple).

Par ailleurs, J.F.GUILLAUME reconnaît aussi l'importance de cette mesure dans le cadre de la violence scolaire. Prenant les CEFA en exemple, il remarque que la lutte contre l'échec scolaire peut prendre des formes qui amènent à amoindrir l'importance du modèle scolaire.

Quant à l'évaluation des effets de cette mesure sur la violence, elle doit être envisagée sur un laps de temps assez long les trajectoires de vie positives permises par ces dispositifs.

Un **service de médiateur scolaire** composé de médiateurs membres du personnel de l'établissement (enseignants détachés) et de médiateurs engagés sous contrat qui interviennent souvent en situation de crise, toujours pour favoriser, conserver ou rétablir un climat de confiance entre l'établissement, les élèves et les parents.

Cette mesure semble efficace pour quatre partenaires. Selon J.BIARNES et M.BORN, son intérêt est double. D'une part, la médiation (école/quartier, enseignants/parents, enseignants/élèves, élèves/élèves) contribue à la reconstitution du lien social particulièrement détruit dans certaines situations. D'autre part, dans le cadre de résolution de problème ou de questions, elle répond directement à un besoin de certains individus isolés.

Différentes conditions concourent aussi à son efficacité.

D'abord, cette mesure doit être institutionnalisée dans l'établissement scolaire (J.BIARNES). Or, actuellement, M.BORN remarque qu'elle est trop peu souvent intégrée dans l'ensemble de l'école et qu'elle donne surtout « *bonne conscience* » aux directions et au pouvoir politique.

Ensuite, selon M.ORBAN, compte tenu de la difficulté d'être « *celui qui essaye de renouer ou de nouer le dialogue entre des parties* », la fonction du médiateur doit être :

- clairement définie, « *le médiateur n'est ni l'avocat des élèves ni le 'kapo' de la direction* » ;
- précisée par rapport aux rôles des éducateurs qui sont, selon les cultures d'établissement, « *+ ou – surveillants / pions, + ou – éducateur social* » ;
- reconnue et « *explicitement acceptée* » par les élèves et l'équipe éducative qui est susceptible d'être interpellée dans le cadre de résolution de conflits.

Notons encore par rapport à la fonction de médiateur que, selon J. BIARNES, elle doit à terme, être dévolue tant aux enseignants qu'aux élèves.

La définition de la fonction de médiateur semble donc devoir faire l'objet d'une négociation et d'une réflexion entre différents acteurs de l'établissement scolaire sur les relations souhaitées au sein même de l'établissement, entre l'établissement et son environnement local, entre l'établissement et l'administration et le politique. (J.F.GUILLAUME)

Par ailleurs, M.RIBEIRO met en évidence le risque de déresponsabilisation des enseignants lorsque la prise en charge d'élèves « *difficiles* » par le service de médiation est systématique. J.F.GUILLAUME souligne aussi que la présence de médiateurs dans l'établissement ne doit pas contribuer à obscurcir ou à compliquer la nature des échanges quotidiens.

Au niveau de l'évaluation, les indicateurs à prendre en compte sont :

- l'impact de la situation résolue au niveau individuel ou le degré de satisfaction des acteurs impliqués (M.BORN et M.RIBEIRO) ;
- l'impact de la situation résolue au niveau de l'établissement (M.BORN) ;
- le nombre et la nature de demandes d'intervention et des interventions du médiateur (M.ORBAN) ;
- l'évolution de la conception de la fonction du médiateur chez les élèves et l'équipe éducative (J.BIARNES et M.ORBAN) ;
- l'indépendance réelle et visible du médiateur par rapport aux différentes parties (M.ORBAN).

**L'explicitation-analyse du règlement d'ordre intérieur**, des droits et devoirs de chacun dans l'école par les enseignants aux élèves.

Pour deux partenaires, cette mesure est efficace ou peut contribuer à lutter contre la violence scolaire. Elle est inefficace et sans intérêt pour trois autres partenaires s'il est elle est prise isolément (J.F.GUILLAUME) et s'il s'agit d'une relecture « *pure et simple* » (J.BIARNES) du règlement. Dans ces conditions, elle ne favorise pas une réelle appropriation de son contenu par les élèves et les enseignants (M.BORN).

Les mesures de ce type, qui visent à rendre transparentes les règles en vigueur, constituent cependant un droit des élèves (M.RIBEIRO).

De plus, l'explicitation-analyse du R.O.I. est intéressante si elle est motivée par un évènement de la classe et si elle permet aux élèves de participer par la suite à la modification de ce règlement. (J.BIARNES, M.ORBAN et M.RIBEIRO). Elle contribue aussi à rendre les règles plus acceptables par les élèves (M.ORBAN).

Par rapport aux critères d'évaluation, il s'agirait d'abord selon M.BORN de vérifier que cette mesure est effective dans l'établissement et qu'elle a permis une appropriation du R.O.I. par les élèves et les enseignants. Le caractère récurrent et démocratique de cette mesure sont deux autres indicateurs permettant d'évaluer les effets de cette mesure (M.ORBAN).

Pour quatre partenaires, la mise en place de cette mesure est du ressort de l'enseignant. Pour trois autres, elle est du ressort des élèves.

**Rendre la (les) règle(s) perceptible(s), juste(s) et conséquente(s), établir ou rétablir une échelle claire des fautes et des sanctions et veiller à exécuter ces dernières.** Cette justice doit reposer sur le principe de réciprocité : les règles concernent le personnel éducatif comme les élèves.

Pour trois partenaires, cette mesure est efficace. Elle est pour deux partenaires, du ressort de la direction et de l'inspection.

Les arguments en faveur de cette mesure mettent en évidence :

- qu'une « *plus faible incidence des phénomènes de violence semble liée à l'application cohérente du règlement* » (M.ORBAN) ;
- que cette démarche est une étape préalable et fondamentale à un plan d'ensemble visant à créer un climat relationnel positif (M.BORN et M.RIBEIRO) ;
- que l'établissement de repères disciplinaires et sociaux, stables, pertinents et justifié est une composante essentielle du processus éducatif et correspond à un besoin des élèves (J.F.GUILLAUME).

Par rapport aux conditions de mise en œuvre de cette mesure, l'accent est mis sur :

- l'association des représentants d'élèves au rétablissement des règles, « *on rétablit les garde fou* », et à la transformation de celles qui ne sont plus pertinentes (J.BIARNES) ;
- la coexistence de cette démarche avec un espace de parole et dans un souci permanent de clarté (M.ORBAN) ;
- le consensus entre adultes quant aux règles, à leur justification et à leur sanction, « *les mésententes ou contradictions risquent d'amoindrir le sens de la règle* » (J.F.GUILLAUME).

J.F.GUILLAUME remarque aussi que la surabondance de règles ou de normes peut affaiblir leur efficacité. Il propose dès lors de privilégier « *des règles simples et fondamentales à une formulation complexe ou à un règlement que personne ne pourra en définitive maîtriser.* »

Quant aux critères d'évaluation, ils portent sur la connaissance des règles par tous et l'application cohérente des règles par tous et pour tous. (M.ORBAN)

Resituer certains actes (port d'armes, racket, ...) dans le cadre de la justice (définition pénale) et **instaurer des collaborations avec la police, la justice et les services d'aide et de protection de la jeunesse.**

L'efficacité de cette mesure est reconnue par trois partenaires.

Les arguments en faveur de cette mesure sont multiples :

- l'école comme la police et la justice font partie de la société et sont à son service ce qui implique parfois qu'elles fassent appel l'une à l'autre (M.BORN) ;
- les collaborations avec la police et la justice semblent se justifier dans la mesure où des violences comme le racket, les menaces, le port d'armes relèvent de la qualification pénale (J.BIARNES et J.F.GUILLAUME) ;
- des relations sereines entre l'école, la police et la justice devraient faciliter la gestion des situations plus difficiles ou imprévues (J.F.GUILLAUME) ;
- la loi « républicaine » est appliquée même à l'école et ne peut rester impunie en cas de transgression (M.ORBAN).

L'ouverture de l'école à des instances extérieures exige cependant une clarification des rôles des uns et des autres et la définition des limites de leurs interventions respectives (J.F.GUILLAUME). Ainsi, ce partenariat se prépare : « *un travail de concertation est nécessaire et incontournable pour créer un minimum de culture commune entre des institutions qui pour l'une axe son travail dans la prévention et les autres beaucoup plus sur la répression* » (J.BIARNES)

Par ailleurs, le partenariat avec la police, la justice et les services d'aide à la jeunesse pourrait, par une « *juridicisation excessive* », désresponsabiliser l'école (M.BORN et M.ORBAN). Or celle-ci ne peut abandonner sa mission éducative et doit traiter parfois « *en interne* » des faits qualifiés pénalement (M.RIBEIRO et M.ORBAN). De cette

manière, l'école protège quelque peu la vie privée de la victime et éviter les risques d'étiquetage (M.RIBEIRO)

Au niveau des critères d'évaluation, M.ORBAN relève :

- la nature des interventions police/justice ;
- la cohérence de cette collaboration ;
- la transparence de la collaboration à l'intérieur de l'école ;

**Informez régulièrement les Centres Psycho-Médico-Sociaux des indices et des faits de violence et collaborez étroitement à ses interventions.**

Pour deux partenaires, cette mesure est efficace.

Les centres psycho-médico-sociaux constituent en effet un partenaire privilégié des établissements scolaires (J.GUILLAUME). En tant que conseillers psychopédagogiques, ils sont aussi susceptibles de collaborer avec l'école dans le cadre de la guidance individuelle ou familiale ou dans la prise en charge d'activités éducatives concernant les comportements prosociaux par exemple.(M.ORBAN)

Cependant, les CPMS semblent parfois aussi désarmés que l'école face à des situations de faits graves de violence (M.BORN) et sont trop peu présents à l'école (M.ORBAN). Par ailleurs, M.RIBEIRO note que la collaboration avec les CPMS pourrait avoir des effets négatifs tels que la « *pathologisation de la violence* ».

A.DELHAXHE remarque que cette mesure est effective et efficace dans des pays comme l'Espagne où les C.P.M.S. sont intégrés au sein de l'école et où leur mission relève de la guidance scolaire. Les agents des C.P.M.S. (des psychologues pour la plupart) sont alors présents en permanence dans l'établissement scolaire et sont reconnus comme faisant partie de l'équipe éducative. Proches du terrain, ils connaissent mieux les élèves et peuvent dès lors les orienter assez vite dans des systèmes d'enseignement appropriés en fonction de leurs difficultés.

Dans ces conditions, l'action des C.P.M.S. par rapport à la violence scolaire relève de la prévention de situations problématiques.

A.DELHAXHE note encore que l'orientation précoce des élèves dans des types d'enseignement adaptés à leur profil est une pratique courante en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg et aux Pays Bas. L'hétérogénéité des élèves est par contre conservée dans les pays nordiques par une structure scolaire unique. Elle se pose alors la question de savoir s'il existe un lien entre la conservation de l'hétérogénéité des élèves par l'instauration d'une structure scolaire unique et la gestion de la violence.

**Organiser systématiquement l'accueil et l'intégration des nouveaux élèves (comme des nouveaux membres du personnel) afin de favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté éducative.**

Quatre partenaires s'accordent sur l'efficacité de cette mesure.

Pour J.BIARNES, toute communauté a besoin de « *rituels d'intégration* » qui permettent au nouveau de prendre sa place dans le groupe d'accueil lui-même contraint d'accepter la transformation de sa conception initiale. « *Le sentiment d'appartenance est alors très fort. Il sert de cadre à une identité collective et permet de réguler les tensions entre les membres. Cette tension dégènerait en violence d'affrontement sans ce cadre d'appartenance qui joue le rôle de contenant de l'agressivité* ». Dans la même optique, J.F.GUILLAUME remarque que cette mesure, comme l'aménagement des locaux d'ailleurs, contribue à générer ou à régénérer le lien social au sein des écoles.

Les conditions d'efficacité de cette mesure doivent selon M.RIBEIRO être définies par les élèves eux-mêmes. Par ailleurs, M.ORBAN met en évidence l'inscription de cette mesure dans la durée (« *au-delà des 2-3 jours d'accueil* »). Le cas échéant, elle risque d'être utilisée comme un « *alibi* » (M.BORN).

Quant à l'évaluation, elle doit être auto-régulatrice selon M.RIBEIRO. Les critères d'évaluation relevés par M.ORBAN et M.BORN sont :

- le sentiment d'appartenance des nouveaux élèves et du nouveau personnel ;
- leur connaissance des ressources matérielles, humaines et du fonctionnement de l'établissement scolaire ;
- le nombre d'élèves qui ont bénéficié de cette mesure .

Pour trois partenaires, cette mesure est du ressort de la direction.

<b>Accroître la vigilance dans les couloirs et durant les récréations par un nombre suffisant d'adultes parmi les élèves</b>
--

Un seul partenaire juge cette mesure efficace. Les autres restent sceptiques.

L'implication des élèves dans la surveillance des lieux communs de l'école est évoquée comme une condition de mise en œuvre par J.BIARNES. Par contre, pour J.F.GUILLAUME, la sécurité des élèves incombe à l'équipe éducative uniquement. Les limites légales (sur la plan civil et pénal) de leurs responsabilités doivent, dans ce cadre de cette mesure, leur être rappelées.

M.RIBEIRO ajoute que cette mesure doit s'inscrire dans une « *dynamique de protection* » et comprise de la sorte par les élèves.

Les critères d'évaluation proposés par M.ORBAN sont :

- la présence et l'intervention des adultes
- la gestion des conflits par les adultes
- le sentiment de responsabilité de tous les adultes.

Elaborer un <b>projet d'établissement</b> définit comme l'ensemble des choix pédagogiques et des <b>actions concrètes</b> particulières que l'équipe éducative de
---

l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec les représentants du personnel enseignant, des parents, des élèves<sup>30</sup>, du personnel administratif et ouvrier.

Trois partenaires se prononcent en faveur du projet d'établissement car :

- il prend part à la mise en place d'une école de qualité en constituant une opportunité d'échanges pédagogiques et éducatifs entre toutes les composantes du milieu scolaire (J.F.GUILLAUME)
- il « *peut donner de la consistance et de la pérennité* » à l'ensemble des mesures de lutte contre la violence à l'école (M.ORBAN).

Cette mesure s'avère efficace si :

- elle s'inscrit dans le cadre de la pédagogie institutionnelle (J.BIARNES) ;
- elle permet une réflexion par l'équipe éducative sur l'éthos institutionnel et sur leurs propres souhaits (M.RIBEIRO) ;
- les élèves « ET » les professeurs y adhèrent effectivement (M.BORN).

Or, par rapport à cette dernière condition, J.F.GUILLAUME constate que le projet d'établissement est envisagé par ses participants comme « *une formalité administrative que l'on remplit bon gré mal gré* ». Dans cette situation, le rôle du chef d'établissement en tant qu'« *animateur pédagogique* » semble déterminant (J.F.GUILLAUME et M.ORBAN).

A.DELHAXHE note aussi qu'en France, tous les établissements doivent élaborer un projet d'établissement. Celui-ci constitue cependant un élément de discrimination entre établissement et d'accentuation des différences.

Pour ORBAN, les critères d'évaluation renvoient :

- aux indices d'institutionnalisation, de formalisation d'objectifs, de démarches ;
- à l'émergence d'expériences et de mesures de lutte contre la violence scolaire ;
- à l'impact du projet d'établissement sur le sentiment d'appartenance des adultes et des élèves.

Organiser à l'école des **modalités d'information des parents sur les phénomènes de violence** (par exemple, entretien avec des parents d'agresseurs ou de victimes, réunion de parents enseignants, groupe d'étude des associations de parents d'élèves, ...)

Cette mesure semble efficace ou peut contribuer à lutter contre la violence scolaire pour deux partenaires. Cependant, M.RIBEIRO invite à dépasser l'objectif d'information et insiste sur la nécessité de confronter les points de vue des parents et de l'école afin de considérer la complexité de la problématique.

De même, M.ORBAN souligne que « *l'information en elle-même n'est rien si elle ne permet pas d'élaborer, de faire évoluer les modes de dialogue, la coopération, la*

<sup>30</sup> sauf dans l'enseignement fondamental.

*connaissance et la compréhension mutuelle* ». C'est dans ce sens aussi que J.F.GUILLAUME envisage cette mesure comme un échange construit dans le cadre d'un projet élaboré conjointement par les parents et les enseignants.

Par rapport à la mise en œuvre de cette mesure, J.BIARNES propose que les séances d'information soient organisées par l'école mais aussi par la police et par des associations sous la forme de « *séminaires de quartiers* » et qu'elles abordent les phénomènes de violence sous ses différents aspects (entre enfants, entre adultes, des adultes sur les enfants, des enfants sur les adultes, de l'institution sur l'individu).

M.BORN se pose quant à lui les questions de savoir s'il est nécessaire de faire toute la transparence sur les phénomènes de violence et si les séances doivent être organisées de manière collective ou plutôt sous la forme d'informations individuelles et ciblées.

A.DELHAXHE remarque qu'en Angleterre, l'information aux parents est une mesure du ressort de chaque établissement. En effet, contrairement aux pays tels que la Grèce ou le Luxembourg, les écoles anglaises ont davantage d'autonomie de décision.

Elle note aussi que la place des parents à l'école est envisagée différemment selon les pays. Ainsi, contrairement à la France ou à la Belgique, l'ouverture de la classe aux parents est une pratique courante dans les pays nordiques.

Au niveau des critères d'évaluation, M.ORBAN propose de prendre en compte :

- l'amorce de dialogues entre les parents et l'école ;
- l'évolution des représentations des parents sur les phénomènes de violence à l'école, sur les modalités de gestion possible et sur les possibilités de coopération.

**L'aménagement du cadre de vie** (locaux et abords de l'établissement scolaire) par des travaux de peinture et/ou d'élimination des graffitis et par la création d'espaces de rencontre, de lieux de convivialité, de repos, de détente au cœur du bâtiment scolaire. Ces aménagements font l'objet de projets initiés par et impliquant les élèves, les équipes éducatives et les parents.

Quatre partenaires jugent cette mesure efficace ou souhaitable sous certaines conditions.

Pour deux partenaires, si cette mesure est importante pour l'ensemble de l'école, elle est inefficace et peut même être source de violence (M.BORN et JF GUILLAUME).

L'implication des élèves et de l'équipe éducative dans les projets d'aménagement des bâtiments est soulignée comme une condition essentielle à la mise en œuvre de cette mesure (M.ORBAN et M.RIBEIRO). Cet engagement permet de développer un sentiment d'appartenance et de bien être dans un cadre de vie confortable et plaisant. Il favorise aussi le respect des lieux par leurs utilisateurs. (M.ORBAN)

De plus, cette mesure n'a vraiment de sens que si elle s'inscrit dans le cadre d'une pratique de la pédagogie institutionnelle (J.BIARNES). Par ailleurs, une partenaire s'interroge sur l'intérêt d'éliminer les graffitis qu'elle considère comme une « *mesure adultocentrique et arbitraire* » (M.RIBEIRO).

Selon les partenaires, l'évaluation de l'effet de cette mesure porte sur les critères suivants :

- le sentiment d'appartenance et de bien-être des élèves et des adultes (M.ORBAN) ;
- les répercussions des aménagements sur la dynamique générale de l'école (M.BORN) ;
- l'appropriation du projet d'aménagement par les élèves, leur implication et leur degré de satisfaction (M.RIBEIRO).

**La réglementation** (interdisant l'entrée aux éléments extérieurs et/ou imposant un code de conduites spécifiques) **et la surveillance** (par le personnel éducatif ou des parents volontaires) **de l'accès à l'établissement.**

Pour deux partenaires, cette mesure est efficace. Pour une, elle est inefficace. Pour un autre, elle est souhaitable.

Les partenaires se posent la question de savoir si cette mesure est conciliable avec l'idée d'une école conviviale et ouverte.

Pour certains, cette mesure s'inscrit dans le cadre de la « *prévention situationnelle et de la technoprévention* » (M.BORN). Elle semble nécessaire compte tenu des intrusions et contribue à créer un sentiment de sécurité à l'intérieur de l'école tant chez les élèves que chez les enseignants. (M.BORN, J.BIARNES et M.ORBAN). Pour d'autres, il s'agit d'une mesure répressive et peu efficace qui augmente le « *sentiment d'être en prison* ». (M.ORBAN et M.RIBEIRO)

Par rapport aux conditions de mises en œuvre, il semble que ce type de mesure doit se concevoir en fonction des spécificités de l'environnement social, de l'état et de la disposition des bâtiments. (J.F.GUILLAUME). Le contrôle de la vie scolaire doit également être l'affaire de tous les enseignants et de la direction ainsi que des élèves, reconnus comme membres d'une communauté. (M.ORBAN)

Quant à l'évaluation, elle consisterait, selon M.BORN, à vérifier si le contrôle d'accès à l'établissement coupe l'école de la vie social du quartier, si cette mesure fabrique des « *ghettos protégés, des prisons dorées inutiles en dehors des heures de classe* ». Pour M.ORBAN, l'évaluation devrait permettre de savoir si cette mesure contribue à créer ou à renforcer un sentiment de sécurisation des élèves et des adultes d'une part et si elle évite le sentiment des élèves d'être enfermés d'autre part.

L'installation d'un **appareillage de surveillance** dans l'établissement (caméra, détecteur de métaux, ...).

Pour un partenaire, cette mesure est efficace. Elle relève aussi de la « *technoprévention* » à laquelle il faut « *malheureusement se résigner* » (M.BORN).

Pour deux autres partenaires, cette mesure est sans intérêt.

J.BIARNES, J.F.GUILLAUME, M.ORBAN et M.RIBEIRO rappellent l'importance de la présence humaine et physique et mettent en évidence les dérives possibles de ce type de mesure (« *à quand les bracelets de surveillance aux chevilles des élèves* » se demande M.ORBAN) qui rapprocheraient l'école du milieu carcéral.

Ils soulignent aussi les effets provocateurs et les risques de déresponsabilisation du personnel éducatif en contact direct avec les jeunes que cette mesure répressive peut entraîner.

Pour M.ORBAN, l'évaluation de l'impact de cette mesure devrait se faire sur la perception de cet appareillage par les élèves et les adultes et sur ses effets de provocation.

L'accroissement de **moyens humains** (enseignants, puéricultrices éducateurs, assistants sociaux) mis à la disposition de l'école pour encadrer les élèves, réduire la taille des classes, créer des classes d'adaptation,...

Pour deux partenaires, cette mesure est efficace. Pour un partenaire, elle est inefficace.

Dans les commentaires, l'accent est mis sur l'utilisation de ces moyens humains. (M.BORN, J.F.GUILLAUME et M.ORBAN). Ainsi, pour M.RIBEIRO, les ressources humaines supplémentaires devraient accompagner le développement de projets tels que des visites d'études ou des classes de découverte. Cette mesure s'inscrit alors dans « *un mouvement de valorisation et de plaisir* » où les élèves sont considérés comme des partenaires à part entière (J.BIARNES et M.RIBEIRO).

M.ORBAN constate aussi que les écoles sont souvent amenées à gérer de nouvelles situations telles que les centres cybermédias ou des projets de prévention à la toxicomanie sur la base de leurs ressources humaines existantes traduites en terme de nombre total de période par professeur (N.T.P.P.). Or, il craint que « *la relative autonomie des écoles dans l'utilisation du NTPP soit perçue comme une manière facile de leur confier de nouvelles missions sans les moyens nécessaires* ».

J.F.GUILLAUME remarque aussi la poursuite et le maintien de projets pédagogiques à long terme est parfois freiné par des mouvements dans le personnel enseignant. Il se pose la question de savoir comment assurer la stabilité et la cohérence éducative et/ou pédagogique par delà les mutations du personnel.

Par ailleurs, M.BORN s'interroge non sur la quantité de moyens humains et sur leur qualité individuelle mais sur la qualité globale de l'ensemble. « *le tout est plus que la somme des parties* ».

Au niveau de l'évaluation, les critères relevés par M.ORBAN renvoient à :

- à la disponibilité et à l'utilisation des ressources pour des projets et des objectifs précisés ;
- au sentiment de reconnaissance des efforts consentis.

**La création d'écoles adaptées aux élèves en difficulté scolaire** (telles que la classe intermédiaire, les classes relais ou l'auto-école en France).

Certains partenaires jugent cette mesure dangereuse car d'une part, « *toute ségrégation stigmatise, exclut et enkyste le problème* » (J.BIARNES) et d'autre part érigée en système, elle risque d'apparaître comme « *une école poubelle pour les élèves exclus* » (M.BORN).

Ce type d'organisation semble par ailleurs envisageable à condition qu'elle soit initiée par un personnel éducatif compétent et motivé et surtout qu'elle constitue une « *école de l'espoir* » (M.BORN), une « *classe où des jeunes décrocheurs peuvent être temporairement re-scolarisés au sein de leur propre groupe de pairs* » (J.BIARNES)

**La modification de l'organisation scolaire** par la subdivision des écoles en petites unités, la réduction de l'effectif par classe, la réduction des déplacements des élèves à l'intérieur, l'ouverture de l'école avant les heures de cours.

Pour deux partenaires, cette mesure est efficace.

M.RIBEIRO note en effet que les modifications de l'organisation scolaire dans le cadre d'une politique de lutte contre la violence scolaire permettent de construire un « *éthos* » différent. Pour J.F.GUILLAUME par contre, la révision du fonctionnement des écoles répond davantage au souci d'améliorer les conditions d'apprentissage et de formation des élèves que de réduire la violence scolaire.

Comme condition de mise en œuvre, M.RIBEIRO note l'implication des élèves et du personnel éducatif dans les décisions relatives aux modifications de l'organisation scolaire. Pour M.BORN, J.F.GUILLAUME et M.ORBAN, les conditions de mise en œuvre de cette mesure renvoient à celles des mesures qui précèdent.

Par ailleurs, J.BIARNES souligne que les modifications doivent porter non sur l'organisation scolaire mais sur la philosophie de l'école qui actuellement travaille sur la base de principes du 19<sup>ème</sup> ou du 20<sup>ème</sup> siècles. Or, aujourd'hui, « *l'école a une autre finalité et à ne pas poser le problème dans cette dimension, on a une école qui ne peut entendre la demande des apprenants ce qui est une violence considérable. Comment s'étonner alors que la violence se retourne contre ce système ?* »

## Des conceptions de la problématique de la violence scolaire

Outre les questions relatives à chaque mesure, nous avons aussi demandé à nos partenaires européens de nous donner leur définition de la violence scolaire en fonction de leurs propres expériences et/ou connaissances. Trois d'entre eux ont répondu à cette demande.

M.RIBEIRO a d'emblée mis l'accent sur la difficulté de définir la violence en raison de l'absence de limites du concept. Elle propose donc de concevoir la violence scolaire à travers ses manifestations à savoir :

- un « *passage à l'acte en recourant à la force et en menaçant les autres* » ;
- la « *rage contre tout et tous* » ;
- les « *désespoirs et les destructions* » ;
- la « *difficulté d'autocontrôle* » ;
- les « *comportements régressifs avec nécessité d'exploser* » ;
- le « *sentiment constant d'échec et de frustration* ».

Elle note aussi que, d'un point de vue psychologique, la violence est « *la réponse de quelqu'un qui agresse le monde où il ne se sent pas accepté* ». Cette violence renvoie à un déficit des liens sociaux, à une « *désidentification sociale* ».

Par ailleurs, la violence a ses aspects positifs et fait partie de l'évolution de l'individu : « *grandir implique des ruptures avec ce qui est établi et au cours de l'adolescence notamment, ces ruptures se traduisent par des manifestations de violence et d'explosion* ».

Face aux situations de violence, M.RIBEIRO remarque que les réactions de l'école sont variées : dramatisation, occultation, négation et banalisation. Elle souligne aussi que la résolution de ce problème est complexe car la violence s'inscrit dans une institution elle-même violente. Ainsi, la violence à l'école peut être directe en cas d'agression physique. Mais il existe aussi une violence symbolique de l'école elle-même, que ses acteurs vivent au quotidien en cas d'échec scolaire, dans certaines interactions entre l'enseignant et l'élève, dans la communication non-verbale, dans l'aménagement du temps et de l'espace scolaire, ....

Notons à ce sujet qu'A.DELHAXHE fait aussi état dans ses commentaires généraux de la violence de l'institution sur l'élève qui se manifeste notamment par la culture de l'échec scolaire.

Enfin, selon M.RIBEIRO, les stratégies de lutte contre la violence doivent être débattues à l'école en tenant compte de la complexité théorique du problème et des caractéristiques du cadre, l'établissement scolaire, dans lequel elle se produit. De plus, la lutte contre la violence scolaire s'accompagne d'une « *révolution culturelle* » que doit vivre l'école et qui l'interpelle sur ses objectifs et fonctions sociales ainsi que sur la manière dont les élèves constituent leur savoirs.

La violence symbolique de l'institution scolaire et la nécessité d'une réflexion de l'école sur ses finalités sont aussi évoquées dans les commentaires généraux de J.BIARNES.

Il constate que la « *violence visible* » contre les personnes et les biens se produit dans un environnement générant de la violence symbolique. A l'école, la violence symbolique résulte de l'inadéquation de ses objectifs et de ses moyens et de la non-reconnaissance de l'apprenant dans sa diversité et dans ses attentes. Ainsi, l'école ne remplirait plus toujours son rôle de « *négociateur de lien social* » défini par J.BIARNES comme un « *compromis à créer entre les diversités* ».

Dès lors, face à cette situation dont ils ne saisissent pas le sens, certains individus sont démunis et ne savent envisager des solutions or « *quand on ne peut mettre des mots sur ce que l'on vit ou sur ce que l'on voudrait produire, on passe à l'acte* ».

Par ailleurs, dans le cadre des violences scolaires, J.BIARNES fait aussi état « *des violences tournées vers soi* ». « *Quand on ne peut plus tourner sa rage, sa haine, son mal-être à l'extérieur, on le fait sur soi* ». Il remarque à ce sujet que le suicide des adolescents n'a jamais été aussi important.

Pour J.BIARNES, la violence à l'école est d'abord une violence de l'école. Dès lors, lutter contre la violence scolaire nécessite surtout une transformation du système qui reconnaît les sujets dans leur diversité et leur universalité. « *L'école du XXI<sup>ème</sup> siècle ne peut être celle du XX<sup>ème</sup>. Elle a à se situer autrement sur une autre vision de l'apprenant et des apprentissages, avec d'autres objectifs et d'autres moyens* ». Il note aussi, que des mesures de types « *pédagogie institutionnelle généralisée* » seraient à prendre en priorité avant des mesures trop « *instrumentalisées* ».

Quant à M.ORBAN, il propose deux définitions<sup>31</sup> de la violence :

- « **la violence** est l'usage d'un pouvoir par un individu, un groupe ou une collectivité qui a pour effet de contraindre ou détruire un objet (bien matériels, personnes, symboles) afin d'assurer la réponse à un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé » ;
- « **les petites violences** sont des abus de pouvoir de la part d'adultes ou d'enfants, dans la vie de tous les jours. Sans grandes conséquences apparentes, à court, moyen ou long termes, elles peuvent cependant avoir un effet insidieux et dévastateur sur la victime ou encore mener à des abus de plus en plus grands de la part de l'agresseur ».

Dans le cadre de la prévention de la violence avec les enseignants et les éducateurs, ces deux définitions permettent selon M.ORBAN, d'analyser et de comprendre des types de situations problématiques souvent rencontrées par les professionnels de l'éducation. Elles mettent aussi en évidence que :

- les abus de pouvoirs peuvent être le fait des adultes et des enfants ;
- toute violence a des effets insidieux, « *les manifestations peu graves rencontrées à l'école primaire ne doivent donc pas être négligées* » ;
- les violences répondent à un besoin légitime « *ce qui choque plus d'une représentation à cause de la distinction pas toujours facile à faire entre besoin* »

---

<sup>31</sup> M.ORBAN note que ces définitions ne sont pas de lui. Nous avons d'ailleurs déjà évoqué la première dans les préambules relatifs aux définitions de la violence scolaire. Elle est du Centre des Services Sociaux de Québec, *La violence et le milieu scolaire*, Revue l'Esco-griffe, Québec, novembre, 1981. La seconde est de LEROUX L. et MANTHA R., *Les petites violences à l'école primaire. Eduquer et prévenir. Atelier d'animation à l'intention des enseignants. Guide de l'animateur*.

*et réponse donnée, distinction pourtant cruciale d'un point de vue éducatif pour ouvrir sur la recherche de réponses légitimes ».*

## En synthèse

☞ A la lecture de commentaires de partenaires, il semble d'une manière générale qu'ils s'accordent sur **l'intérêt des mesures qui ont pour effet de** :

- favoriser l'expression des élèves et de l'équipe éducative à propos des phénomènes de violence ou des situations qu'ils vivent comme violentes ;
- faciliter le dialogue entre les élèves, entre les élèves et les adultes et entre les adultes ;
- permettre la participation des élèves à une expérience citoyenne et l'apprentissage d'un fonctionnement démocratique ;
- améliorer la relation entre l'élève et son environnement scolaire et instaurer un climat relationnel positif où les élèves ont du plaisir à être ensemble de manière à établir ou rétablir un lien social au sein de l'école ;
- développer un sentiment d'appartenance de l'élève et de l'équipe éducative à une communauté, l'école, et contribuer ainsi à la construction d'une identité collective qui permettra de réguler les tensions entre membres ;
- établir des règles mieux adaptées et/ou mieux acceptées par les élèves ;
- participer à l'enrichissement personnel de l'élève, à son épanouissement et à sa réussite scolaire ;
- permettre à l'école de se préoccuper de prévention tout en se centrant sur sa mission première, l'enseignement ;
- concourir au sentiment de sécurité des élèves et des enseignants.

☞ Il ressort aussi que **l'efficacité des 33 mesures repose sur différentes conditions** régulièrement mentionnées par les partenaires tant dans leurs commentaires spécifiques que dans leurs commentaires généraux :

### • Une réflexion préalable au niveau de l'établissement

Cette réflexion, menée de préférence sous la conduite du chef d'établissement, invite l'équipe éducative à s'interroger en particulier sur :

- ◆ la responsabilité des enseignants face à une situation scolaire de violence ;
- ◆ les moyens que se donne l'école dans le cadre de la lutte contre la violence ;
- ◆ le système de valeurs véhiculées par l'école ;
- ◆ les relations au sein de l'école entre les élèves et l'équipe éducative,
- ◆ le climat de vie à l'école ;
- ◆ la discipline ;
- ◆ les règles en vigueur dans l'établissement scolaire ;

Un autre point de réflexion concerne l'identification et l'utilisation de ressources existantes. Ainsi, des structures ou fonctions telles que les organismes de formation, les CPMS, les éducateurs, la direction pourraient être redéfinis, développés ou renforcés dans le cadre de la gestion de la violence scolaire. Les partenaires ont proposé que :

- ◆ les structures d'échanges d'expériences et de réflexion entre enseignants s'inscrivent dans le cadre des formations continuées ;
- ◆ les structures d'écoute soient assurées par les C.P.M.S. ;
- ◆ l'entretien avec la victime puissent être pris en charge par la direction, les éducateurs ou les agents des C.P.M.S..

Le projet d'établissement, élaboré par les différents acteurs scolaires, a été suggéré comme une occasion de concrétiser cette réflexion.

Outre le fait qu'il constitue une condition de mise en œuvre, un travail de réflexion ou de remise en question offre aussi divers avantages soulignés par les partenaires dans leurs commentaires généraux.

Ainsi, il permet de clarifier les règles extérieures inchangeables et ce sur quoi les élèves et les enseignants ont prise (M.ORBAN).

Il concourt aussi à l'élaboration d'une politique de lutte contre la violence commune à tous les membres d'un établissement scolaire (H.COWIE). Cette politique renforce la cohérence et le sens des mesures décidées, deux facteurs d'efficacité reconnus par les partenaires.

Il contribue de plus à construire l'éthos de l'école (M.RIBEIRO) ou à faire émerger chez les enseignants la notion de communauté qui est peu développée au niveau de l'enseignement secondaire en raison du morcellement de l'horaire et de l'émiettement de la responsabilité des professeurs et autres membres de l'équipe éducative (M.BORN).

Enfin, ce travail de réflexion est d'autant plus important que « *les mesures plus spécifiques, plus ponctuelles ou plus ciblées peuvent devenir des gadgets si elles servent d'alibi aux acteurs pour se dispenser d'une réflexion et d'une remise en question plus globale et plus fondamentale.* » (M.ORBAN)

- **L'existence et/ou le développement dans l'établissement d'un climat démocratique, propice à la participation et à l'expression des élèves**

Le climat démocratique d'ensemble donne sens et repère aux mesures particulières.

- **L'institutionnalisation de la mesure**

Cette condition comprend et permet d'une part, la généralisation de la mesure à l'ensemble de l'établissement – la rendant officielle et obligatoire pour tous ; d'autre part, sa régularité et son inscription dans la durée.

- **La coexistence de la mesure avec d'autres et/ou son intégration dans un plan d'actions.**

- ◆ Dans leurs commentaires spécifiques, les partenaires ont mis en évidence l'inefficacité ou le peu de sens de certaines mesures prises isolément.

Ce plan d'action doit être envisagé à long terme et s'inscrire dans le cadre d'une recherche-action qui touche au climat de vie et de travail à l'école. Il implique les enseignants et les élèves et est soutenu par la direction. A titre d'illustration, M.BORN fait référence au programme d'intervention contre le bullying de D.OLWEUS<sup>32</sup> qui articule une majorité des 33 mesures identifiées.

J.F.GUILLAUME souligne qu'un plan d'action doit être précédé d'une démarche d'analyse et de compréhension de la situation. Plusieurs niveaux d'analyse d'une expérience sociale<sup>33</sup> peuvent être distingués : individuel, relationnel, groupal, organisationnel, institutionnel et historicité. « *Cette distinction a le mérite de concilier souci analytique et démarche empirique ; elle évite ainsi de ne privilégier qu'un seul de ces niveaux dans l'examen d'une situation problématique.* »

Il suggère aussi la présence d'un intervenant extérieur dans le cadre de la mise en place d'un plan d'action et précise ses compétences :

- \* une bonne connaissance des théories éducatives (« *arrière-plan idéologique* ») et des règles institutionnelles (aspects administratifs, politiques, juridiques du monde scolaire et de la carrière enseignante notamment) ;
- \* une capacité d'analyse organisationnelle (compréhension du fonctionnement de l'établissement scolaire investigué, rencontre de ses différentes composantes, identification des enjeux de pouvoir dont la violence ou l'orientation de son diagnostic peuvent faire partie) ;
- \* des compétences d'analyse des phénomènes de groupe et la maîtrise de techniques d'animation de groupes ;
- \* un regard sociologique et/ou psychosociologique sur les conditions des échanges pédagogiques et/ou éducatifs dans les écoles, sur les processus de socialisation primaire et secondaire, etc. ;
- \* un savoir pédagogique tant sur le plan des théories que sur les méthodes d'enseignement.

• **L'implication de l'équipe éducative**: consiste notamment à

- ◆ témoigner entre eux des comportements qu'ils promeuvent auprès de leurs élèves ;
- ◆ demeurer les garants de l'intégrité physique et psychologique des élèves ;

---

<sup>32</sup> Ce programme a été présenté dans le cadre de la campagne antiviolenace en Norvège en 1983. Il correspond à divers points de vue à ce que les textes anglo-saxons désignent sous l'expression « *stratégie de mobilisation générale de l'établissement contre les violences entre élèves* » (a whole school policy approach to bullying). Il s'agit d'un ensemble de méthodes, de règles et de stratégies de communication et d'action permettant de faire face aux formes de violences existant déjà dans l'établissement et celles à venir. Ce programme d'intervention est bâti autour d'un ensemble de principes issus en grande partie des recherches sur le développement et la modification des comportements à problèmes, en particulier le comportement agressif.

<sup>33</sup> J.F.GUILLAUME fait référence ici à la démarche proposée par QUIVY, RUQUOY et VAN CAMPENHOUDT dans leur ouvrage *Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective*, Travaux et recherches n°18, Bruxelles, Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, 1989.

- ◆ assurer un rôle d'animateur dans le cadre d'apprentissage par les élèves de comportements prosociaux ou de prise de parole ;
- ◆ mettre en place les conditions propices à l'expérimentation par les élèves d'une vie citoyenne, d'un fonctionnement démocratique ;

La conviction des enseignants dans leur mission éducative, leur maîtrise théorique dans les disciplines qu'ils enseignent ainsi que la multiplicité et la complémentarité de leurs ressources dans le cadre d'un travail d'équipe ont aussi été soulignées.

Par ailleurs, les partenaires ont, à plusieurs reprises, mis en évidence les risques de désresponsabilisation ou de démobilitation des enseignants dans le cas notamment des partenariats avec les CPMS, la police et la justice.

- **L'implication réelle des élèves.**

Faisant référence à des études sur le bullying, H.COWIE rappelle que le succès des actions de lutte contre la violence dépend de l'implication des élèves dans leur mise en œuvre. Elle souligne notamment leur rôle dans la résolution de situations de conflit entre pairs ainsi que dans la construction de l'éthos de l'école.

L'implication des élèves suppose qu'ils soient informés des objectifs et modalités des mesures décidées et que les limites de leur participation ou de leur champs d'action soient définis. Cette condition nécessite aussi que les élèves soit reconnus comme des individus en formation (les comportements prosociaux ne sont pas innés) qui ont des droits (en cas de sanctions notamment) et des devoirs (en tant que membre d'une communauté qui a elle-même ses règles de fonctionnement).

En règle générale, les partenaires interrogés insistent sur la violence symbolique de l'institution scolaire et sur la nécessité d'une réflexion de l'école sur ses finalités. A la faveur de la dimension pédagogique de certaines mesures, ils soulignent l'importance d'une recentration de l'école sur sa mission première l'enseignement et insistent sur la nécessité d'une cohérence entre les pratiques pédagogiques (exemple, l'évaluation) et les mesures mises en œuvre dans une perspective de prévention des violences pour éviter que les premières ne contredisent les secondes.

En règle générale, changement de l'école et citoyenneté à l'école et avec ses partenaires

☞ **Concernant l'évaluation des mesures :**

- ses critères et ses modalités sont contextualisées ;
- elle est envisagée à long terme
- les effets de la mesure doivent être évalués sur l'ensemble
- elle implique tous les partenaires

## CONCLUSIONS GENERALES ET PERSPECTIVES DE TRAVAIL

---

Pour mémoire, ce travail s'inscrit dans une démarche de construction – par confrontations successives de savoirs et expériences différents – d'un référentiel théorico-méthodologique sur les mesures actuelles de prévention-éradication de la violence scolaire.

Planifiée sur deux ans, cette démarche devait – durant la première année – construire un premier relevé des mesures de prévention-éradication de la violence scolaire qui croise et intègre de façon dynamique les savoirs théoriques et pratiques issus de 3 sources d'information (la littérature de recherche, les textes réglementaires, l'offre des organismes de formation) et le regard de partenaires européens.

Le travail réalisé a abouti à l'identification de 33 mesures de prévention-éradication de la violence scolaire, assorties d'éléments d'information relatifs aux conditions de leur mise en œuvre/efficacité, aux modalités et critères de leur évaluation et aux niveaux de décision dont elles dépendent.

Insistons sur le fait que d'une part, cette liste de mesures ne prétend pas être exhaustive et que d'autre part, l'énoncé de chaque mesure généralise des mesures plus particulières qui se développent ou se déclinent en fonction des contextes.

Sans préjuger des résultats de la deuxième année, le travail de cette première année nous conduit à souligner – titre provisoire – quelques éléments qui pourraient constituer des « outils » utiles à la réflexion et à la construction de réponses aux phénomènes de violence scolaire :

- **La complexité de la problématique** qui, si elle ne constitue pas un constat neuf, doit être, une fois de plus, soulignée en ce qu'elle appelle une approche systémique de la violence scolaire.

Cette complexité transparaît dans les difficultés rencontrées à tous niveaux tant pour définir le concept (la violence scolaire renvoie à des comportements et faits hétérogènes qui sont le fait des enseignants comme des élèves), en identifier les causes (elles sont multiples, en interaction et relèvent pas exemple des caractéristiques des élèves que des caractéristiques de l'établissement scolaire) ou développer les intrications-interactions des conditions de mises en œuvre/efficacité des mesures identifiées.

La rareté voire l'absence d'indicateurs d'évaluation des mesures pourrait également être évoquées dans cette perspective.

- **La violence même de l'institution scolaire** dans le chef de son organisation, de ses contenus et méthodes d'enseignement, mais aussi dans les comportements de certains de ses acteurs adultes est fréquemment relevée comme génératrice de violences. La reconnaissance de cette violence par les adultes de l'établissement constitue un préalable à tout plan d'action. Cependant, force est de constater que parmi les mesures identifiées, peu d'entre elles ciblent ces facteurs.

- **Le pouvoir réel** même s'il est limité **des membres de l'établissement** pour prévenir les faits de violence ou leur faire face.
- **Le caractère indispensable de la cohérence des adultes** (ce qui est demandé aux élèves doit être respecté par les adultes) et **la généralisation/institutionnalisation des mesures** (rendues officielles et obligatoires pour tous dans tout l'établissement et inscrites dans le temps et la régularité).
- **Le souci permanent de renforcer ou renouer le lien social entre l'élève et la société.**
- **Le nécessaire chevillage des mesures spécifiques à la mission première de l'école : l'enseignement.**
- **L'indispensable implication de tous les partenaires dans un plan d'actions global.** Le développement d'une dynamique d'équipe et d'établissement qui implique une réflexion de et sur l'école, ses missions, ses actions (tant relationnelles, organisationnelles que strictement pédagogiques)

De façon générale, au terme de cette première année, il apparaît qu'une action efficace et pertinente de prévention-éradication de la violence scolaire devrait mettre en œuvre un ensemble de mesures :

- **qui intègre et articule entre elles les différentes caractéristiques** (contextes, ressources, contraintes) **et dimensions** (organisationnelles, relationnelles et pédagogiques) **de vie et de fonctionnement des établissements concernés ;**
- **qui cherche à impliquer tous les acteurs ;**
- **qui soit source de création et/ou le développement et/ou de renforcement du lien social entre les élèves et la société.**

C'est dans cette perspective que les travaux de la deuxième année viseront à enrichir, transformer le référentiel provisoire par sa confrontation aux regards et expériences d'équipes éducatives. Il s'agira d'identifier avec les équipes leurs propres cheminement et articulation d'actions de prévention-éradication de la violence scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

1. ARGYRIS, C., *Participation et organisation*, Dunod, 1970.
2. ARGYRIS, C., *Savoir pour agir*, Paris, InterEditions, 1995.
3. Actes du colloque, les jeunes et la violence, Forum belge pour la prévention et la sécurité urbaine, 1 octobre 1999, Palais des congrès de Bruxelles.
4. BAILLON, R., *Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions*. In CHARLOT B., et Emin J.C., *Violence à l'école. Etat de savoirs*, Paris, Armand Colin. Coll. Enseigner, 1997.
5. BATSCHE, G.M., KNOFF, H.M., *Bullies and their victims : understanding a pervasive problem in the schools*. In School Psychology Review, 23, 2, 1994, pp.165-174.
6. BOIVIN, G., ROY, J., *Prévenir et contrer la violence à l'école*. Document d'information, Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education, 1988
7. BORN, M., *Violence des jeunes à l'école et ailleurs ?* , in L'Observatoire, revue d'action sociale et médico-sociale, n°6, 1993, 30-32.
8. BOSWORTH, K., ESPELAGE, D., DUBAY, T. *A computer-based violence prévention intervention for young adolescents : pilot study*, in Adolescence, Vol.33
9. CAROLL, G.B., HÉBERT, D., ROY J.M., *Youth action stratégies in violence prévention*, in Journal of adolescent health, 1999, 25 :7 -13
10. CERES, *Prévenir la violence ? Pistes de travail pour l'école primaire*, ULg, 1995.
11. CHARLES, C.M., *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites*, 1997, Editions De Boeck Université, Collection Pratiques pédagogiques, Paris-Bruxelles.
12. CHARLOT B., EMIN, J.C., *Violence à l'école. Etat de savoirs*, Paris, Armand Colin. Coll. Enseigner, 1997.
13. CHOUCHENA, O., DOLIVO-SCHMUTZ, V., HALFON, O., *Psychopathologie de l'élève violent*. In DOUDIN, P.-A., ERKOHEN-MARKUS, M., Violence à l'école. Fatalités ou défi ? Bruxelles, Editions De Boeck Université, Collection Pratiques pédagogiques, 2000., pp.47-67
14. Commission d'enquête sur l'absentéisme et le décrochage scolaire dans la région bruxelloise, inédit du Ministère de l'éducation de la communauté française de Belgique, novembre 1993.

15. Conférence Européenne sur les initiatives pour lutter contre la violence dans les écoles : résumés des séminaires. Séminaire 5 : la partenariat entre les parents d'élèves et les écoles.
16. Conseil de l'Europe, *Responsabilité des enseignants et des parents dans l'éducation des enfants. Propositions de recommandations*, 13/07/99.
17. CRICK, N.R., CASAS, J.F., MOSHER, M., *Relational and Overt Agression in Preschool* in Développemental Psychology, vol.33, n°4, 1997.
18. CUSSON, *La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif*, 1990.
19. CUSSON, M., *La violence à l'école : le problèmes et les solutions* in Apprentissage et Socialisation, vol. 13, n°3, septembre 1990, 214-215.
20. DARDEL JAOUDI, F., *Analyser et gérer les violences*. In Violences à l'école, fatalité ou défi, Ed. DE Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques, 2000, pp ; 129-146.
21. DEBARBIEUX, E. , *La violence dans la classe*, Paris, ESF éditeur, Collections Sciences de l'Education, 1990.
22. DEBARBIEUX, E., *Dans la classe, la violence*, in Cahiers pédagogiques, Violences à l'école, n°287, octobre 1990.
23. DEBARBIEUX, E., GARNIER A., MONTOYA Y., TICHIT L., *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses. Tome 2.*, ESF éditeur, Collection Actions Sociales / Confrontations, 1999
24. DEBARBIEUX, E., DUPUCH, A., MONTOYA, Y., *Pour en finir avec le « handicap socio-violent » : une approche comparative de la violence en milieu scolaire*. In CHARLOT B., et EMIN J.C., Violence à l'école. Etat de savoirs, Paris, Armand Colin. Coll. Enseigner, 1997
25. DEBARBIEUX, E., *La violence dans la classe*, Paris : Editions ESF, Collection Sciences de l'Education, 1990, 170 p.
26. DEBARBIEUX, E., *La violence en milieu scolaire. Etat des Lieux. Tome 1*, ESF, Paris, 1996.
27. DEFRANCE B., *Violence à l'école ou Violence de l'école ?*, La lettre à la Fondation de France, mars 1996.
28. DEFRANCE, B., *Des solutions ? Pour ne pas arriver trop tard ...* in Cahiers pédagogiques, Violences à l'école, n°287, octobre 1990, pp.30-33.
29. DEFRANCE, B., *Sanctions et disciplines à l'école*, Editions Syros, Paris, 1993.

30. DEKEYSER, F., *Violence à l'école. Une étude du point de vue de l'enseignant*. Ministère de l'Education de la Communauté française, Novembre 1993, document inédit, 28p.
31. DOUDIN, P.-A., ERKOHEN-MARKUS, M., *Violence à l'école. Fatalités ou défi ?* Bruxelles, Editions De Boeck Université, Collection Pratiques pédagogiques, 2000.
32. DUBET, F., *A propos des violences à l'école*, In les Sciences de l'Education pour une ère nouvelle, 30, 2, 1997.
33. DUBET, F., *Les figures de la violence à l'école*. in Revue française de pédagogie, La violence à l'école : approches européennes. Avril -Mai 1998.
34. DUBET, F., *Les mutations du système scolaire*, in les Cahiers de la sécurité intérieure, vol. 15 , 1994.
35. DUMAY, J.-M., *L'école agressée. Réponses à la violence*, Paris : Editions Belfond, 1994, 258 p.
36. ESLEA, M., SMITH, P.K., *The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools* in Educational Research Vol.40, n°, Summer 1998.
37. FLORO, M., *Questions de violence à l'école*, ED. Eres, Ramonville Saint-Agne, 1996.
38. FOTINOS, G., FORTIN, J., *Une école sans violences ? de l'urgence à la maîtrise*. Paris. Editions Hachette Education, Collection Pédagogies pour demain, 2000.
39. FORTIN, J., *Violences en milieu scolaire : vers une politique de prévention*, Les cahiers médico-sociaux, 33, n°4, 1989.
40. GANTY, J., *La violence scolaire en Belgique francophone : petit guide de la prévention*, Bruxelles, Centre de documentation (Gendarmerie), mars 1993.
41. GANTY, J., *La violence scolaire en Communauté Française de Belgique*, Bruylant Académia S.A., Louvain-La-Neuve, 1995
42. GANTY, J., *La violence scolaire en Communauté française de Belgique. Sociopathie et/ou délinquance en milieu scolaire*. Thèse présentée à l'Ecole de criminologie pour l'obtention d'un doctorat en criminologie. Université de Liège. 1994.
43. GANTY, J., *Violence scolaire : délinquance en milieu scolaire et/ou sociopathie institutionnelle*, in l'Observatoire, revue d'action sociale et médico-sociale, n°6, 1993, pp. 24-29.
44. GAUSTAD, J., *Gangs* in ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1990, Oregon

45. GOLSE, B., *La violence dans la psychanalyse*. In Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, n°43, 51995) pp.1-2 et 6-12.
46. GORSKI, J.D. ; PILOTTO, L., *Interpersonal violence among youth : a challenge for school personnel*. In Educational Psychology Review, n°5, 1993, pp.35-41
47. HARDY, P. ; FRANSSSEN, A., *Eduquer face à la violence. L'école, « du coup de boule » au projet*, Evo, Bruxelles, 2000.
48. HATWOOD FURTRELL M., *Violence in the classroom : a teacher's perspective*, Ed. Allan Hoofman, USA, 1996.
49. HEBERT, J., *La violence à l'école, Guide de prévention et Techniques d'Intervention*, Ed. Logiques, Montréal, 1992.
50. HEBERT, J. ; HAMMEL S., *Rompre le cercle vicieux de la violence scolaire*. In Violence à l'école, fatalité ou défi ? Ed. De Boeck Université, Collection Pratiques pédagogiques, 2000, pp.147-188.
51. HOWARD, K.A., FLORA,J., GRIFFIN, M. *Violence-prévention programs in schools : state of the science and implication for the future research* in Applied and préventive psychology 8 : 197-215 (1999) Cambridge, University Press. Printed in the USA.
52. HUNYADI, M., *la vertu du conflit*.
53. JACKSON, C., FOSHEE, V.A., *Violence-related behaviors of adolescents : relations with responsive and demanding parenting* in Journal of Adolescent Research, vol.13, n°3, july 1998.
54. JOYEUX, Y., *L'éducation face à la violence, Vers une éthique de la gestion de la classe*, 1996, ESF éditeur, collection Pédagogies, Paris.
55. KASEN, S., COHEN, P., BROOK, J.S., *Adolescent school expériences and dropout, adolescent pregnancy and young adult deviant behavior* in Journal of Adolescent Research, January 1998, pp.49-72.
56. LEBLANC, M., *Le cycle de la violence physique : trajectoire social et cheminement personnel de la violence individuelle et de groupe*. In Criminologie, XXIII, 1, 1990.
57. MICHAUD, Y., *Violence*, Presses Universitaires de France, " Que sais-je ? ", Paris, 1986.
58. MICHAUX, Y., *La Violence, une question de normes*. In Sciences Humaines, Violence, état des lieux, n°89, décembre 1998
59. MOOIJ, T., *Elèves et agressions aux Pays-Bas*, in Revue française de pédagogie, La violence à l'école : approches européennes, Institut national de recherche pédagogique, n°123, Avril-mai-juin 1998.

60. MOOTE, G.T., SMYTH, N.J., WODARSKI, J.S., *Social skills training with youth in school settings : a review*, in Research on Social Work Practice, vol.9 ; n°4, july 1999.
61. MOOTE, G.T., WODARSKI, Jr. and J.S., *The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs : a review of the literature* in Adolescence, Vol.32, n)125, spring 1997.
62. MORENO, J.M., *Le côté sombre de l'école : politique et recherche sur le comportement anti-social dans les écoles espagnols*, in la Revue Française de Pédagogie, n°123, avril-mai-juin 1998.
63. MUCHIELLI, A., *Psychosociologie des organisations*, ESF, 1982.
64. NIZET, J., et HIERNAUX, J.P., *Violence et ennui. Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984.
65. OLLENDICK, T., H., *Violence in Youth : where do we go from here ? Behavior therapy response*. In Behavior therapy, 1996.
66. OLWEUS, D. , *Agression in the schools : bullies and whipping boys*. 1978, New York : Willey
67. OLWEUS, D., *Bullying at school : what we know and what we can do*. 1993, Oxford, Blackwell.
68. OLWEUS, D., *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. , Pédagogie Recherche, Paris, ESF Editeur, 1999.
69. ORBAN M., SPRUMONT A. et AMERLINCK K., *Prévenir la violence ? Plan de travail pour l'école primaire*,
70. PAIN, J., *Ecoles : violence ou pédagogie ?*, Paris, Matrice, 1992.
71. PAIN, J., *Histoires de violences. De la violence et des violences à l'école. Problématique de définition*. In Cahier pédagogiques, Face à la Violence, n°375, juin 1999, p.12
72. STEVENS, R.J., SLAVIN, R.E., *The cooperative elementary school : effects on students'achievement, attitudes and social relations* in American Educational Research Journal, vol.32, n°2, summer 1995.
73. SELOSSE, J., *Adolescence, Violences et déviations (1952-1995)*, Matrice, Edition ARCP, Vigneux, 1997.
74. *Sciences Humaines, Violence, état des lieux*, n°89, décembre 1998.
75. STENGERS, I., *Sciences et pouvoirs. Faut-il en avoir peur ?*, Bruxelles, Labor, Collection Quartier libre, 1997.
76. TOMKIEWICZ, S., *Violences institutionnelles*. In STRAUS., P., MANCIAUX, M.,

L'enfant maltraité, Paris : Fleurus, 1993, pp.263-285

77. TRAUBE., P., *Propos sur la violence. La violence comme modalité de fonctionnement relationnel. Approche descriptive, méthodologique et étiologique*. In Education-Formation, juin 1996.
78. TREMBLAY, R.E., CHARLEBOIS P., *La prévention du développement de comportements asociaux chez les jeunes agressifs*, Université de Montréal, 1988.
79. TOBY, J., *Violence in school*, in TONRY, M., et MORRIS, N., Crime and Justice : an annual review of research, 4, Chicago, University of Chicago Press, 1983.
80. REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, *La violence à l'école : approches européennes*. Avril -Mai 1998.
81. PILOZ, L., *Maîtriser la violence à l'Ecole*. Paris, De Boeck Belin, 1999.
82. PERRALVA, A. , *La violence : un défi pour l'école républicaine*. in CHARLOT B., et Emin J.C., Violence à l'école. Etat de savoirs, Paris, Armand Colin. Coll. Enseigner, 1997.
83. PAIN, J., *Violence et prévention de la violence à l'école*, In Les Sciences d l'Education pour une ère nouvelle, 30, 2, 1997.
84. PAIN, J., *Les violences en milieu scolaire : du concept à la prévention*, Les cahiers de la Sécurité Intérieur, 15, 1994.
85. PAIN, J., *La pédagogie institutionnelle*, éditions Matrice Vigneux, 1993.
86. PAIN, J., *Ecoles : violence ou pédagogie ?* , Matrice, Paris, 1992.
87. PAIN, J., BARRIER, E., ROBIN D., *Violence à l'école Allemagne, Angleterre , France. Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*. Edition matrice, Vigneux, 1998.
88. PAIN, J. et HELLBRUNN, R., *Intégrer la violence*, Editions Matrice, Vigneux, 1986.
89. LEON, J.M., *Violence et déviance chez les jeunes*, 1983.
90. DUPAQUIER, J., *La violence en milieu scolaire*, 1999, Paris, Editions Presses universitaires de France, Collection Education et Formation. Enfants et adolescents en difficulté.
91. DOUET, B. , *Discipline et punitions à l'école*, Paris, P.U.F., 1987, p.71
92. DEFRANCE, B., *La violence à l'école*, Paris, 1988 .
93. CAHIER PEDAGOGIQUE, *Violence à l'école*, N°287, Octobre 1990.

94. CAHIER PEDAGOGIQUE, Face à la violence, N°375, Juin 1999.
95. ZINS, J.E., TRAVIS, L., BROWN, M., KNIGHTON, A., *Schools and the prévention of interpersonal violence : mobilizing and coordinating community resources*. In Special Services in the schools, n°8, 1994, pp.1-19
96. ZUNIGA, R., *L'évaluation d'une intervention comme système unique* in Planifier et évaluer l'action sociale, Montréal, Presses de l'Université, 1994.

## **ANNEXE 1 : TABLEAU RECAPITULATIF DE L'OFFRE DE FORMATIONS**

<b>Intitulé de la formation<sup>35</sup></b>	<b>Pour qui ?</b>	<b>Nbre de participants<sup>36</sup></b>
<b>FORMATIONS QUI VISENT A DEVELOPPER CHEZ LES PARTICIPANTS DES HABILITES A BERER DES CONFLITS, COMPORTEMENTS AGRESSIFS ET LEUR EMOTIONS DANS UNE SITUATION DIFFICILE</b>		
Analyse transactionnelle (niveau I)	Enseignants du secondaire ordinaire et spécial	21
Analyse transactionnelle. Approfondissement : les relations à l'intérieur d'un groupe		6
Apprendre à s'écouter pour mieux entendre les élèves – Initiation	Enseignants du secondaire ordinaire et spécial	12
Apprendre à s'écouter pour mieux entendre les élèves (suivi)		
Dynamique de groupe et approche relationnelle. Perfectionnement	Enseignants du secondaire	8
Enseignant efficace – La relation enseignant-enseigné (selon l'approche Gordon)	Directeurs, professeur et éducateurs du secondaire	3
Gérer ses relations	Enseignants du secondaire	20
Gérer ses relations (suivi)		
Prévention et gestion de situations à problème	Enseignants du secondaire	23
Conflits, exclusion et médiation scolaire	Enseignants du secondaire	1
Comment introduire la médiation dans l'école ?	Directeurs d'établissement du fondamental	10
Comment analyser, traiter et résoudre des situations conflictuelles ?	Directeurs d'établissement du fondamental et candidats directeurs certifiés	6
Sophropédagogie (initiation) :	Enseignants du fondamental	89
La communication verbale et non verbale	Enseignants du fondamental	45
Ecole en démocratie, enfants en sécurité	Enseignants du fondamental	12
Le groupe-classe : lieu de vivre ensemble et d'apprendre ensemble	Enseignants du cycle 8-12	
Travail sur les outils de la communication : prévention de la violence et gestion des conflits	Enseignants du fondamental	14
Education à la sociabilité	Enseignants du fondamental	
Négociateur, ça s'apprend tôt,	Enseignants du fondamental	12
Regard positif et gestion des conflits (initiation)	Enseignants du fondamental	34
Regard positif et gestion des conflits (perfectionnement)	Enseignants du fondamental	
Construire un système de discipline à vivre ensemble	Enseignants du fondamental	
L'accueil de l'enfant par la méthode Prodas	Enseignants de l'école maternelle et puéricultrices	
Développer des compétences sociales chez l'enfant	Enseignants de l'école primaire	
L'intégration des enfants difficiles dans la classe	Enseignants du fondamental	
Le conflit : dynamique ou dynamite	Enseignants et directions du fondamental	
Apprendre à communiquer, à dialoguer : ni hérisson, ni chaton	Enseignants du fondamental	
Vivre en classe avec des enfants de plus en plus différents	Enseignants du fondamental	20
Enseignement et analyse transactionnelle	Enseignants du fondamental	
Gestion des conflits et médiation	Directions et enseignants du fondamental et membres des CPMS	
La discipline : vers un contrat négocié	Enseignants du fondamental	
La relaxation et la sophrologie pour un mieux être en classe	Enseignants du fondamental	23
Gestion des problèmes graves de comportement	Enseignants du fondamental et du secondaire spécial	7
Gestion de conflits, agressivité, violence : l'assertivité, un outil de prévention	Personnel de l'enseignement spécial	12
Le conflit : à fuir, à affronter ou à utiliser ?	Enseignants du secondaire ordinaire et spécialisé	6

<sup>35</sup> Le descriptif complet de ces formations est à la disposition des commanditaires de la recherche dans les bureaux du Service de Méthodologie de l'Enseignement.

<sup>36</sup> Cette donnée, présentée ici à titre indicatif, n'était pas disponible pour toutes les formations relevées. En général, le nombre de participants nous a été communiqué pour les formations de l'année scolaire 1998-1999.

Conflit et médiation chez les enfants caractériels	Personnel de l'enseignement spécial	11
Prévention de la violence par l'écoute active et l'assertivité	Equipe éducative du fondamental et secondaire spécial	
Stress et conflits	Equipe éducative du fondamental et secondaire spécial et ordinaire	
Comment utiliser son autorité de manière non violente ?	Equipe éducative du fondamental et secondaire spécial	
« PRODAS » : programme de développement affectif et social	Equipe éducative du fondamental et secondaire spécial	
Par les jeux coopératifs, installer la coopération dans un groupe	Equipe éducative du fondamental et secondaire spécial	
Gestion des troubles du comportement chez les tout-petits	Equipe éducative du fondamental et secondaire spécial	
Introduction à la médiation scolaire Pratique de résolution de problèmes : approche stratégique et interactionnelle	Enseignants du secondaire Enseignants du secondaire	
Sensibilisation à la médiation par les pairs	Educateurs du secondaire	
Pratique de la communication et situations-problèmes	Personnel auxiliaire d'éducation, directeurs et enseignants du secondaire ordinaire ou spécial	
Communication relationnelle selon J. Salomé (niveau1) Communication relationnelle selon J. Salomé (niveau2)	Enseignants du secondaire	
Médiation scolaire	Enseignants du secondaire	
Comment exercer son autorité de manière non violente ?	Enseignants du secondaire	
Stress et conflits	Enseignants du secondaire	
Prévenir, gérer les situations difficiles et la violence en milieu scolaire	Enseignants du secondaire	12
Prévenir la violence à l'école	Enseignants du secondaire	
Créer un climat de paix en classe	Enseignants du secondaire	
Violence dans l'enseignement : stratégies d'intervention	Enseignants et éducateurs du secondaire	21
Prévenir et gérer les conflits à l'école	Enseignants du secondaire	17
Prévenir et gérer les violences à l'école	Conseillers pédagogiques du secondaire	
Prévention de la violence par l'écoute active et l'assertivité	Enseignants du secondaire	
Gestion des problèmes graves de comportement	Enseignants du secondaire spécial	
La communication	Directeurs, proviseurs, sous-directeurs, professeurs coordonnateurs et administrateurs	14
La communication (suivi)		14
Fonctionnement institutionnel et régulation groupale	Directeurs, proviseurs, sous-directeurs, professeurs coordonnateurs et administrateurs	
Animer un groupe, conduire une réunion, poursuivre une tâche à partir de situation de vie	Directeurs, proviseurs, sous-directeurs, professeurs coordonnateurs et administrateurs	
La situation de crise	Directeurs, proviseurs, sous-directeurs, professeurs coordonnateurs et administrateurs	14
Les relations conflictuelles dans un contexte multiculturel	Enseignants du secondaire	
Créer un climat de confiance dans nos classes « difficiles » (niveau 1)	Enseignants du secondaire	13

DES FORMATIONS QUI VISENT A DEVELOPPER DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DANS LE CADRE DE LA GESTION DE LA VIOLENCE		
Deux applications pratiques pour prévenir la violence dans les écoles : la pédagogie du contrat et l'élaboration d'un règlement pour mieux vivre dans le groupe	Enseignants du secondaire spécial et ordinaire	0
Créer un climat de confiance dans nos classes « difficiles » (niveau 2)	Enseignants du secondaire	5
DES FORMATIONS QUI VISENT A INFORMER LES PARTICIPANTS SUR DES THEMATIQUES RELATIVES A LA VIOLENCE		
Stage élèves « difficiles », classes « difficiles »	Personnel éducatif de l'enseignement secondaire	9
Empathie culturelle	Enseignants du secondaire	0
LIFO : typologie des caractères	Enseignants de l'enseignement secondaire	
Stress, travail et bien-être	Enseignants de l'enseignement secondaire	2
Le mal-être des jeunes	Enseignants de l'enseignement secondaire	7
Stress dans l'enseignement	Enseignants de l'enseignement secondaire	59
La maltraitance : quels recours ?	Directions et enseignants de l'école maternelle	
Enseignement et troubles psychologiques	Enseignants du fondamental et secondaire spécial	
Punition : répression, prévention, éducation ?	Enseignants du fondamental	
Du non scolaire au scolaire avec des enfants présentant des troubles du comportement	Equipe éducative du fondamental et secondaire spécial	
Relations famille-école	Personnel de direction du fondamental et secondaire spécial	
Etude de la dynamique d'un groupe-classe : les phénomènes de bous émissaire et de brimeur	Enseignants du secondaire	
Localisation des prémices de violence au sein de l'école et gestion du racket scolaire	Enseignants du secondaire	5

## **ANNEXE 2 : DESCRIPTIF DE DIFFERENTS TYPES DE FORMATIONS SUR SITE PROPOSES PAR DES ORGANISMES DE FORMATION EN COMMUNAUTE FRANÇAISE**

Outre les formations qui se déroulent dans un centre et rassemblent des enseignants d'établissements différents, les organismes de formations consultés peuvent répondre au sein même de l'établissement à une demande précise d'une équipe éducative ou d'une partie de celle-ci. Cette réponse consiste en des formations, des informations ou des accompagnements.

Dans le cas des **formations sur site**, l'objectif est de permettre aux enseignants d'un cycle d'une même entité<sup>34</sup> de se rencontrer et de partager leur vécu, leurs ressources, leurs difficultés et de se former ensemble sur un contenu déterminé ou en fonction d'une problématique commune. Les propositions de formation sur site, relatives à la problématique de la violence, sont les suivantes :

<b><i>Etude de la dynamique d'un groupe classe : les phénomènes de bouc émissaire et de brimeur</i></b>	Cette formation permet de prendre conscience des phénomènes de persécution dans un établissement ainsi que leurs conséquences qui mettent en danger tant le bouc émissaire que le brimeur et les sous-groupes qui se créent autour de cette problématique souvent cachée.
<b><i>Localisation des prémices de la violence au sein de l'école et gestion du racket scolaire</i></b>	Cette formation a pour but de permettre d'acquérir et de pratiquer des outils de prévention et de gestion en matière de ressources humaines applicables au groupe-classe et de sensibilise le personnel enseignant à l'ensemble de la problématique des phénomènes d'intimidation et de racket..
<b><i>Réfléchir et travailler en équipe pédagogique sur les phénomènes de déviance comportementale et de violence en milieu scolaire</i></b>	Cette formation vise, dans un premier temps, à réfléchir sur les phénomènes vécus comme difficiles puis à explorer avec l'équipe éducative une série de pistes pédagogiques pragmatiques testées sur le terrain, choisies en fonction d'une analyse collective de la situation scolaire particulière et à sélectionner pour mettre en place celles qui répondent au mieux au profil de celle-ci. L'inscription se fait à la demande de l'équipe éducative par le chef d'établissement

Quant aux **accompagnements**, la démarche proposée est relativement similaire d'un organisme de formation à l'autre.

Pour la FCC, les interventions en cas de situation conflictuelle grave s'inscrivent dans le cadre de l'article 27 du décret discriminations positives. Toute demande d'intervention doit faire l'objet d'un courrier officiel puis la procédure est la suivante :

<sup>34</sup> Les entités sont un regroupement d'école géographiquement proches qui ont des actions à mener ensemble dans différents domaines.

- 1) rencontre d'un membre de la FCC avec la direction de l'établissement ou le cas échéant quelques membres de l'équipe éducative ;
- 2) analyse de la demande par la FCC ;
- 3) proposition d'une intervention qui est mise à la disposition de toute l'équipe éducative. Les conditions à remplir par les différentes parties sont également précisées dans cette proposition ;
- 4) intervention ;
- 5) évaluation.

Il est à noter que la proposition de intervention (cfr.3) est fait suite à une journée au cours de laquelle l'équipe éducative, accompagnée du représentant de la FCC, réfléchit à l'aspect relationnel, à son sens dans le métier d'enseignant et à ce qui a déjà été mis en place dans l'établissement pour le développer, ... . Cette réflexion est d'abord introduite par la présentation des résultats d'une enquête de victimisation de jeunes en Communauté française. Elle se poursuit ensuite dans le cadre d'ateliers animés par un « *enseignant-facilitateur* » formé préalablement à l'animation d'un groupe par un membre de la FCC.

Le chef d'établissement est présent lors de la présentation de l'enquête et en fin de journée, lors de la mise en commun des ateliers en séance plénière. C'est à ce moment qu'il peut être par exemple décider de revoir le R.O.I. avec les élèves et qu'il est proposé aux enseignants volontaires de poursuivre la réflexion et l'action. Un retour synthétique de la séance plénière est envoyé à chaque participant.

La FoCEF, la FoPESC et la FESeC annoncent dans leurs catalogues que les accompagnements ou interventions en réponse à une demande de la direction ont comme spécificité la transformation des pratiques de l'équipe pédagogique. L'engagement dans ce processus sur base volontaire est une nécessité de même que l'implication des participants dans une démarche de suivi, de mise en pratique et d'échanges. La demande est aussi analysée en terme de faisabilité (espace, temps, ...) et de nécessité (par rapport à un projet, une urgence). Une fois la demande acceptée, les besoins de l'équipe sont envisagés de manière plus approfondie. C'est lors de cette analyse que sont définis le contenu précis de la formation, le profil du formateur, l'organisation pratique, .... .

La démarche de ces organismes de formation est la suivante :

- 1) demande ;
- 2) sélection ;
- 3) analyse des besoins ;
- 4) formation ;
- 5) évaluation ;
- 6) suivi.

Les accompagnements proposés par le CAF consistent en une journée de réflexion suite à laquelle des projets peuvent être entrepris. La démarche comprend aussi une rencontre préalable avec la direction afin de prendre connaissance de l'histoire de l'établissement et afin de prendre la mesure de son investissement par rapport au problème. L'intervenant rencontre ensuite un groupe d'enseignants volontaires. Le directeur est présent ou non selon ses disponibilités. Il leur est demandé d'identifier ce qui se passe dans leur classe, dans l'école, leur pouvoir de changement, ce qu'ils pourraient faire dans telle ou telle situation, ... . L'objectif de l'intervenant est de permettre aux participants une distanciation par rapport au problème et d'y mettre des mots. Il ne s'agit pas d'un travail psychanalytique mais d'un travail sur le changement,

sur le fonctionnement du groupe et au niveau institutionnel. Le travail de réflexion se fait individuellement, en sous groupe ou en séance plénière.. Suite à cette journée, l'intervenant envoie à tous les participants une synthèse des échanges.

## **ANNEXE 3 : NOMS DES PARTENAIRES ASSOCIES A LA RECHERCHE**

**Jean BIARNES**, Doyen de faculté et responsable du D.E.S. pour l'insertion des jeunes à l'Université Villetaneuve Paris 13.

**Michel BORN**, Professeur de Psychologie de la Délinquance et du Développement social et Président de l'Ecole de Criminologie de l'Université de Liège.

**Helen COWIE**, Professeur à l'Ecole de psychologie et de guidance de l'Université de Surrey Roehampton à Londres.

**Arlette DELAXHE**, Directrice adjointe du Département Etudes et Analyse de l'unité européenne Eurydice : Information Network on Education in Europe.

**Jean -François GUILLAUME**, Premier Assistant en Sociologie générale et sociologie de la famille de l'Université de Liège.

**M. ORBAN** : Chercheur au Service de Technologie de l'Education de l'Université de Liège, auteur du rapport « *Evaluation du programme Clés pour l'adolescence* » (1995), Conseiller scientifique du guide d'utilisation pédagogique de « *No problemo* », support visuel d'une approche globale de la prévention et du développement affectif et social (1998).

**M. RIBEIRO dos SANTOS** : Professeur à l'Institut Polytechnique de Porto, spécialiste en approche systémique des organisations et formatrice d'enseignants.