

Les violences à l'école

Présentation du dossier

Yves MONTROYA

Observatoire international de la violence à l'école - Laces
Université Bordeaux Segalen

Hervé BENOIT

Agrégé de l'université - INS HEA

LA mobilisation autour de la violence scolaire atteint un niveau sans précédent : à l'heure où s'achève la 5^e conférence mondiale sur la violence à l'école (Mendoza, Argentine), au moment où des enquêtes d'ampleur sans égale sont publiées notamment en France, et où les pouvoirs publics transforment cette problématique en grande cause nationale, il nous semble indispensable de dresser un bilan sur les nombreuses dimensions que ce sujet interroge. Ce dossier fait le point sur la question sensible et complexe des violences à l'école en s'appuyant sur les recherches les plus récentes en France et au plan international. Des spécialistes de champs disciplinaires variés (sciences de l'éducation, psychologie, droit, pédagogie, sociologie) font porter leurs analyses sur les divers aspects de cette problématique, tant dans le domaine des politiques publiques que dans celui des réponses qui peuvent être apportées par les professionnels. La richesse de ces points de vue, d'ancrage différents, souvent complémentaires, est la marque de l'originalité et de l'intérêt de ce numéro. Conçu dans une logique d'approches plurielles, cet ouvrage se veut stimulant par la remise en cause des dogmes réducteurs ordinaires pour mieux connaître et prévenir les phénomènes de violences scolaires. De la violence à l'école dans son histoire aux *États généraux de la sécurité à l'école*, qui se sont tenus en France en avril 2010 et dont les récentes *Assises nationales sur le harcèlement à l'école* des 2 et 3 mai derniers constituent le prolongement, ce dossier spécial a pour objet d'éclairer les différentes facettes de la *nébuleuse* violence à l'école.

Éric Debarbieux et Yves Montoya présentent, dans le premier article ¹ de ce dossier, les premiers grands enseignements de l'enquête menée en toute indépendance, avec le concours technique de la DEPP ², dans un échantillon représentatif de 157 écoles dans huit académies. Jamais auparavant une telle représentativité nationale et académique n'avait été atteinte. Le but de cette enquête est de mettre

1. Cet article s'appuie sur le rapport réalisé par l'Observatoire international de la violence à l'école (auteur : Éric Debarbieux) pour le compte de l'Unicef France.

2. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale.

en lumière l'expérience victimaire d'enfants d'écoles élémentaires. L'un des premiers constats d'importance est celui d'un regard très positif des élèves de primaire sur leurs écoles, même si l'un des aspects les plus intéressants de l'enquête est aussi de faire apparaître le poids des combinaisons de violences, ou de *microviolences*, que l'on pourrait considérer isolément comme ordinaires.

Aux yeux de **Claude Lelièvre** et de **Francis Lec**, historien et juriste, la violence scolaire n'est pas à considérer comme un phénomène nouveau ou récent, mais comme un fait qui a toujours existé, indépendamment de l'origine sociale des élèves ou du climat social d'une époque. Il convient néanmoins aujourd'hui de prendre en compte la souffrance spécifique de l'enseignant victime et d'y apporter des réponses juridiques et institutionnelles pertinentes et réalistes. La violence ne doit pas en effet être pensée simplement comme une cause de détérioration du climat qui règne à l'école. Elle en est aussi, souvent, la conséquence.

Partir du climat scolaire, l'analyser, définir les conditions de son instauration, de son amélioration, sont les préalables d'une prévention de la violence scolaire. C'est précisément une définition du climat scolaire, comme concept représentatif de l'ensemble des réalités de l'établissement, et une approche des indices qui permettent de le caractériser qu'apporte **Georges Fotinos**, non sans avoir examiné les politiques, sécuritaires ou préventives, qui ont prévalu face à la violence scolaire au cours de ces trente dernières années. Selon lui, force est de constater que deux grands types de modèles explicatifs président aux réponses à la violence scolaire aujourd'hui : soit des réponses d'ordre sécuritaire faisant de l'élève un unique responsable, soit des réponses à vocation préventive, tendant à rechercher les causes endogènes ou exogènes de cette violence. Cette seconde dimension de l'analyse participe de l'approche en terme de « *climat scolaire* ». Il s'agit là d'un outil permettant une mesure objective, non plus centrée sur des responsables, mais sur l'identification de problèmes et la recherche de solutions par et pour la communauté éducative.

Pour autant, le milieu scolaire n'échappe pas à la recrudescence chez les élèves des conduites à risques, qui s'actualisent plus particulièrement à travers les jeux d'agression. Cette violence *ludique-récréative* est abordée par **Grégory Michel**, qui s'appuie sur une discussion autour des profils des auteurs et des victimes pour aborder les conséquences psychopathologiques sous l'angle d'une approche préventive s'inscrivant dans le cadre de la promotion de la santé. Parmi les facteurs de risques, les données scientifiques disponibles ont permis de mettre en évidence à la fois des caractéristiques propres à l'enfant et des éléments de type psycho-environnementaux, mais elles font aussi apparaître le rôle déterminant de l'école en matière de développement, dès les premiers temps de la scolarisation, des compétences psychosociales des enfants et des parents, en prenant appui sur le potentiel des ressources scolaires et familiales.

Dans le registre de l'expression des nouvelles formes de violences, **Catherine Blaya** analyse ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler la *cyberviolence* ou le *cyberharcèlement*. En effet sont apparus entre les jeunes des comportements inédits liés aux nouvelles technologies de la communication. L'ère du numérique est porteuse de risques inconnus jusqu'alors et questionnent notamment les nouveaux rapports entre espaces publics et espaces privés ou encore les liens qui existent entre monde

réel et monde virtuel. Dans cette note de synthèse internationale, l'auteur dresse un état des lieux sur les questions de définitions et de prévalence du phénomène. Elle fait le point le plus récent sur les conséquences chez les jeunes et interroge l'efficacité des programmes d'intervention actuels.

Rejoignant les débats d'actualité sur l'identité nationale et la laïcité **Jean-François Bruneaud** pose la question du poids de l'origine ethnique dans la perception du climat scolaire à travers la reconnaissance des identités culturelles et de leurs discriminations au sein de collèves de l'académie de Bordeaux.

Mais l'essentiel n'est-il pas de se donner les moyens de penser pédagogiquement le phénomène de la violence dans l'école, afin de pouvoir construire les réponses possibles à lui apporter ? Cette entreprise, dans laquelle s'engage **Philippe Meirieu**, en s'appuyant sur une recension des approches théoriques de la violence scolaire depuis les années 1970, le conduit à explorer les voix par lesquelles il sera possible à l'école de « *reprenre la parole pour combattre la violence* » : les paroles de l'institution, des éducateurs et des adultes, dans un cadre d'action structuré par le triptyque « *différer, symboliser, stabiliser* » deviennent ainsi pour eux les moyens de s'ériger en figures tutélaires, capables de tenir la violence à distance.

Il est clair que les formes institutionnelles que peut revêtir la prévention de la violence sont un élément déterminant du succès des politiques dans ce domaine. Ainsi **Claire Beaumont** présente-t-elle une analyse du déploiement, au **Québec**, de programmes de prévention universelle, basés sur une définition commune au service de la construction d'un réseau de « *partenariat communautaire* ». Ces programmes d'intervention, distincts des programmes d'éducation, et mis en œuvre à l'initiative des milieux scolaires pour tous les élèves, ont pour but d'aider les jeunes à développer leur compétence sociale et à mieux gérer leur agressivité. Ils ne sont pas cependant exclusifs d'actions plus ciblées en direction d'élèves présentant des troubles du comportement. Les modalités du *leadership* au sein de l'établissement restant un facteur important de réussite de l'ensemble de ces projets, l'accent étant mis sur les conditions d'implantation de ces programmes dans une logique de prévention précoce.

La formation des enseignants, tant initiale que continue, en matière de réponses aux comportements violents est l'une des conditions et sans doute l'une des clés de l'efficacité de l'action. Toujours au **Québec**, **Nancy Gaudreau** part du constat de la carence avérée de la gestion des élèves en difficulté dans la formation initiale des enseignants, générant chez eux un fort risque d'épuisement professionnel et un impact négatif sur la réussite des élèves. Sa contribution souligne l'importance de leur apporter une formation de qualité, capable de les amener à s'ouvrir à de nouvelles pratiques d'intervention.

C'est dans le même esprit que **Magdalena Kohout-Diaz** propose de renoncer à réduire les violences scolaires à des troubles neurologiques ou de la santé mentale des élèves. Le rôle de l'école ne consiste pas en effet à ses yeux à servir d'auxiliaire aux services de dépistage et de diagnostic des troubles comportementaux, mais à retrouver sa vocation première qui est d'en prendre soin, en tenant compte de l'interdépendance de tous et de la vulnérabilité potentielle de chacun. Ainsi se dessinent une logique et une éthique du *care*, soucieuses des singularités

humaines, à travers des pratiques aujourd'hui « *invisibilisées* », celles par exemple des personnels d'accompagnement, auxiliaires de vie scolaires et emplois de vie scolaires. De là s'ouvre un nouveau champ d'action où le *care*, comme élément clé du processus éducatif, peut contribuer à mettre en œuvre efficacement la différenciation pédagogique et la prévention des violences scolaires.

Bruno Robbes se demande lui aussi si l'on n'attribue pas un peu hâtivement les comportements violents observés chez de nombreux élèves au syndrome neurocomportemental des TDAH³, au lieu de prendre en compte l'environnement éducatif et pédagogique dans lequel ils évoluent. Un tel questionnement le conduit à approfondir la notion d'autorité éducative, à dégager les savoirs d'action que les enseignants développent pour l'exercer et à montrer en quoi la pédagogie institutionnelle leur permet, qu'ils soient spécialisés ou non, de se doter de ces savoirs et de les rendre opérationnels dans des dispositifs pédagogiques.

Une autre pratique, relatée et analysée par **Jean-Pierre Klein**, à partir d'une expérience menée dans un collège d'Asnières, consiste à travailler sur la transmutation de la violence de l'acte en violence de l'imagination, grâce à des ateliers d'écriture conduits auprès d'adolescents dits violents. Les exemples de textes produits dans ces ateliers par ces élèves montrent que le détour par la création lorsqu'il est structuré peut conduire à une amélioration de leur estime de soi et une valorisation d'eux-mêmes à travers leurs productions.

Constatant que les savoirs d'expérience des éducateurs, pourtant concernés au premier chef par les manifestations de violence, restent confidentiels faute de diffusion, **Yves Jeanne** a recueilli après d'eux des récits d'épisodes de violence extrême, auxquels ils ont été confrontés dans leur pratique professionnelle. L'analyse de ce corpus lui permet de caractériser trois types de positionnements professionnels face à la violence à travers trois logiques d'action : appréhender la violence, atermoyer et subir la violence.

Enfin, **Gilles Boudinet**, dans une perspective philosophique qui rencontre les analyses de Gilles Deleuze et de Félix Guattari, montre que la violence des jeunes à l'école ne relève plus d'une *contre-culture* de nature contestataire, mais d'une *transe-culture*, dominée par le rejet de toute forme, donc de toute formation et de tout statut de sujet en formation. Cela ne signifie pas que ces élèves aient adopté d'autres formes culturelles que celles que leur propose l'école et auxquelles il lui suffirait de s'adapter. Mais bien plutôt que ces élèves sont en fait rétifs à toute forme, que l'unité par essence formatrice de la forme leur est inaccessible parce qu'ils ne peuvent plus lui donner sens.

Mettre à portée les débats et enjeux scientifiques, témoigner d'expériences de terrain, éclairer et participer au débat démocratique concernant un sujet qui est forcément piégé sont les principes directeurs de ce dossier de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.



3. Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.