

COMPRENDRE ET PREVENIR LA VIOLENCE A L'ECOLE

VERS UN REFERENTIEL CRITIQUE DES MESURES ACTUELLES DE PREVENTION ET DE LUTTE CONTRE LA VIOLENCE SCOLAIRE

J. MUNTEN, D. JARDON
Service de Méthodologie de l'Enseignement
Direction : B. MOUVET
Université de Liège
Bd du Rectorat 5 - Bât 32
4000 LIEGE - Sart-Tilman

INTRODUCTION

Si elle ne constitue pas un phénomène nouveau¹, la violence scolaire fait actuellement l'objet d'une forte médiatisation et constitue l'une des préoccupations majeures des équipes éducatives et de leur pouvoir organisateur, des chercheurs et des services de formation, des responsables politiques. Depuis plusieurs années, elle nourrit de nombreux travaux, plans d'actions, recherches, publications, colloques qui tentent d'en définir les causes et cherchent à identifier des pistes de solutions efficaces.

La recherche dont il est question ici veut contribuer à la structuration de ce foisonnement d'idées et d'actions. Sorte d'arrêt sur image, elle veut considérer et confronter plusieurs points de vue, ancrés dans des contextes et des vécus différents.

Plus précisément, cette recherche, d'une durée de deux ans (1999-2000 et 2000-2001), a pour objet l'élaboration d'un référentiel critique sur l'état actuel des mesures de prévention et de lutte contre la violence scolaire.

Dans son acception comme dans la méthodologie qui procède à sa construction, ce référentiel veut être un instrument de réflexion sur et pour l'action, un objet de réflexion et d'interpellation à tous niveaux.

Partant de la question : que faire pour prévenir/lutter contre la violence scolaire, nous avons voulu croiser les regards, les réflexions et les savoirs de plusieurs acteurs et sources.

¹ Au XIXème siècle en France, l'usage de la fêrule 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).

Le recueil et le croisement des données ont été réalisés en deux étapes.

Dans un premier temps, nous avons cherché à établir un relevé des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire assorti - dans la mesure où ils se trouvent décrits - des conditions d'application de ces mesures et des critères de leur évaluation.

Pour élaborer ce relevé, nous avons interrogé et croisé des savoirs théoriques et pratiques issus de trois sources d'information : la littérature de recherche, les offres de formation et les textes réglementaires.

Dans un deuxième temps, nous avons soumis ce relevé aux regards critiques d'experts européens et d'équipes éducatives².

Cet article présente³ :

- pour chacune des deux étapes de la recherche, la méthodologie mise en œuvre ainsi que les sources et acteurs auprès desquels nous avons recueilli les données ;
- les données recueillies au cours de chacune de ces étapes;
- une analyse/articulation de l'ensemble des données recueillies.

I. OBJECTIFS ET CADRES MÉTHODOLOGIQUES, SOURCES ET ACTEURS IMPLIQUÉS

I.1 Etape 1 :

Elaborer un relevé des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire

Trois sources d'information ont été consultées pour élaborer ce relevé. Chacune d'elles a été interrogée sur :

- les mesures développées et/ou proposées;
- les conditions de leur mise en œuvre;
- les critères d'évaluation de leur efficacité.

Ces trois sources d'information sont respectivement :

² D'autres interlocuteurs auraient pu ou dû être sollicités (notamment des élèves et leurs familles, des agents des CPMS ou des CPAS) nous n'avons pu le faire dans le cadre imparti à cette recherche.

³ Les travaux de la première année de la recherche ont été développés dans l'article « Comprendre et prévenir la violence scolaire. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire » publié dans « Le point sur la recherche en éducation » n° 18, décembre 2000, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.

a) La littérature de recherche francophone et anglosaxonne⁴.

Une première bibliographie, établie lors du dépôt de la candidature initiale de la recherche, a été enrichie d'ouvrages proposés par les partenaires et les membres du comité d'accompagnement de la recherche.

b) Les organismes de formation continue 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);
- 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).

Sur la base des catalogues de formation fournis par ces organismes, nous avons établi un premier relevé des formations comportant dans leur titre et/ou leur descriptif les mots : violence(s), conflit(s), agression(s), agressivité, problème(s) relationnel(s) ou indiscipline.

Dans la mesure du possible, nous avons repris les objectifs, les contenus, la démarche et les publics cibles de chaque formation.

Ce relevé a ensuite été soumis et discuté avec des représentants des organismes de formation qui ont confirmé le recensement et apporté des informations complémentaires.

c) 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 ou subventionnés par la Communauté française ont été identifiés :

- *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.*

⁴Deux bases de données (PSYCLIT et ERIC) ont été utilisées afin de vérifier que nous étions en possession des écrits et des auteurs reconnus dans le domaine de la violence scolaire par la communauté scientifique. ERIC est la plus importante base de données spécialisée dans le domaine de l'éducation. Soutenue par le gouvernement américain et produite par l'Education Resource Information Center, elle donne accès à plus de 950000 abstracts. Quant à PSYCLIT, elle met à disposition plus de 1,2 millions de références et est publiée par l'Association américaine de Psychologie.

A ces textes, s'est ajouté le *Décret relatif à la formation en cours de carrière du personnel des établissements d'enseignement secondaire ordinaire* (19.10.93), conseillé par un membre du comité d'accompagnement.

Quant aux textes de base sur lesquels 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*).

Une juriste⁵ a supervisé notre lecture des textes. Elle a attiré notre attention sur le fait que si ces textes ne prévoient pas de dispositions spécifiques à l'égard de la violence causée par les enseignants, des dispositions pénales ou civiles générales ainsi que des sanctions disciplinaires existent et peuvent être prises à l'égard d'un enseignant qui s'est rendu coupable de violence sur un élève.

I.2 Etape 2 :

Confronter le relevé des mesures aux regards croisés d'experts européens et d'équipes éducatives

Cette confrontation a été réalisée en deux temps :

a) Avec les experts européens⁶

Sept personnes ont été sollicitées en tant que lecteurs/témoins du relevé des mesures.

Ces lecteurs sont originaires de plusieurs pays d'Europe (France, Belgique, Portugal et Angleterre). Ils ont des origines disciplinaires et des approches diverses; la plupart d'entre-eux ont une grande expérience d'accompagnement d'équipes éducatives en matière de prévention/lutte contre la violence scolaire.

Il a été demandé à chacun de se positionner quant à l'efficacité des mesures, leurs conditions d'application et leurs critères d'évaluation.

⁵ Maître J. Oosterbosch

⁶ **Jean BIARNES**, Doyen de faculté et responsable du D.E.S. pour l'insertion des jeunes à l'Université Villetaneuse 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 de l'Ecole de Psychologie et de Guidance de l'Université de Surrey Roehampton à Londres, **Arlette DELHAXHE**, 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, **Michel ORBAN**, Chercheur au Service de Technologie de l'Éducation, 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), **Milice RIBEIRO Dos SANTOS**, professeur à l'Institut Polytechnique de Porto, spécialiste en approche systémique des organisation et formatrice d'enseignants.

Il leur a également été demandé de définir le niveau de décision de mise en œuvre de chaque mesure (enseignants, direction, pouvoir organisateur...).

b) Avec les équipes éducatives

Six établissements (un établissement d'enseignement fondamental et un établissement d'enseignement secondaire dans chacun des trois réseaux) ont collaboré à la recherche⁷.

Ces établissements ont été choisis sur la base des quatre critères suivants :

- avoir défini explicitement le « problème » en termes de violence ;
- développer une action (programme) de prévention/lutte contre la violence scolaire depuis deux ans au moins;
- être volontaire pour participer à la recherche ;
- être reconnu comme établissement en discrimination positive (ce dernier critère n'a pas été retenu comme exclusif).

Pour recueillir le positionnement des équipes - du point de vue de leur expérience - quant à l'efficacité des mesures, leurs conditions de mise en œuvre et leurs critères d'évaluation, nous avons développé auprès d'elles une démarche de recueil d'histoires de pratiques.

Trois raisons majeures ont présidé à ce choix méthodologique.

Tout d'abord, nous souhaitions éviter - autant que possible - le risque d'un positionnement in abstracto face à un questionnaire de type enquête sur les mesures.

Nous souhaitions également mettre les équipes en situation de mobilisation optimale de leurs expériences et vécus.

Enfin, nous tenions à ce que les équipes participant à cette recherche puissent, dans la mesure du possible, tirer un bénéfice personnel de leur participation - a minima, que celle-ci constitue une occasion de réflexion et d'échanges fructueux au sein-même de l'équipe⁸.

Etude clinique plutôt que démarche d'enquête, la méthodologie utilisée avec les équipes, inspirée de celle des « récits de vie » (D. BERTAUX), visait à susciter la description des expériences vécues par les acteurs de terrain : les enchaînements d'événements, de situations, d'interactions et d'actions et les contextes dans lesquels elles s'inscrivent. Le tout venant éclairer le regard de l'équipe sur le relevé des mesures.

Dans chaque établissement, un groupe de travail a été constitué.

Pour multiplier, diversifier les connaissances, les regards sur une même situation, un même événement, le développement d'une même action, nous avons cherché - dans chaque établissement - à ce que soient concernés par la démarche, des acteurs différents tant dans leur positionnement institutionnel que dans leurs habitus.

⁷ Sauf un, il s'agit, d'établissements en discrimination positive; certains ont un grand nombre d'élèves, d'autres non; la population fréquentant ces établissements est majoritairement une population en difficulté et est composée à la fois d'enfants de familles immigrées et de familles d'origine belge.

⁸ Les propos de certaines équipes quant aux effets de cette démarche (« cela nous a permis de prendre conscience que l'on faisait beaucoup de choses, cela a permis de se remettre d'accord, de réfléchir à d'autres projets d'actions pour l'avenir, enfin cela a parfois permis une implication des plus réticents... ») montrent que la démarche a eu, pour certains, les effets positifs escomptés.

Concrètement nous avons souhaité la participation de la direction, de membres du staff de responsables, de représentants des enseignants et des éducateurs et, en fonction des projets développés et des dynamiques d'établissement, de représentants des élèves et des associations ou services extérieurs partenaires de l'établissement. Cela étant explicité, les directions sont restées libres de solliciter qui elles le souhaitaient au sein de leur équipe. Dans certains cas, les groupes formés comprenaient des volontaires impliqués dans les actions; dans d'autres, il y eut, comme l'exprimait un directeur, « *du noir et du blanc* », des adultes impliqués dans les actions et des réticents. Dans tous les cas, la direction fut présente et il n'y eut aucune représentation des élèves.

- ***Le recueil de données***

Le recueil des données a été réalisé via une succession d'entretiens collectifs avec le groupe de travail. La première rencontre avec les groupes de travail s'est déroulée en quatre temps :

1. Explicitation des objectifs de la recherche, de la méthodologie de travail ;
Clarification de la charge de travail que cela représenterait pour chacun ;
Sollicitation de l'accord de chaque participant quant à sa collaboration.
2. Impulsion du récit au moyen de quelques questions générales (quand avez-vous identifié un problème de violence, quelles ont été les premières actions, qui les a initiées, comment ont-elles été mises en œuvre,... ?) ;
3. Régulation du fonctionnement de la rencontre ;
4. Planification de la suite des travaux.

De plus, chaque équipe a été prévenue du fait qu'elle n'apparaîtrait pas nommément dans le rapport de recherche et que son accord serait sollicité sur les parties publiées qui contiendraient de larges extraits des interviews réalisées avec elle.

Chaque entretien ultérieur a été préparé par la réalisation d'une grille de questions destinées à éclairer le récit recueilli précédemment. Guides des entretiens, les grilles successivement réalisées ont servi de cadre aux rencontres sans pour autant être appliquées de façon rigide. Ces rencontres furent plutôt organisées et vécues comme des conversations où le chercheur « tient le fil » tout en étant attentif à prendre les chemins de traverse apparaissant en cours de route.

Les entretiens ont été enregistrés et accompagnés de prise de notes par la chercheuse.

- ***La construction du récit***

Le récit se construit au fil des rencontres sur la base de la retranscription de la rencontre précédente. La retranscription d'une rencontre est envoyée aux participants qui y mentionnent individuellement leurs commentaires, critiques, questions, ..., et la retournent à la chercheuse un mois avant la séance suivante.

Au début de chaque séance de travail, les commentaires, critiques, questions sont mis en commun et discutés, éclaircis si nécessaire. Ne seront inscrits dans la retranscription définitive que les apports pour lesquels les participants ont marqué leur accord.

- *L'analyse des données*

L'analyse d'un récit de vie ne constitue qu'un moment au sein d'une totalité dynamique. Elle commence très tôt et se développe parallèlement au recueil des témoignages.

Ainsi, les résultats de l'analyse des premiers entretiens sont intégrés dans les guides d'entretien - grilles successives qui servent de cadre aux rencontres.

Destinée à fournir les matériaux qui permettront de construire un modèle plus général par rapport à l'objet de recherche, l'analyse concourt à la fois :

- à formuler des hypothèses quant aux actions et cheminements particuliers de chaque établissement, hypothèses qui sont intégrées à chaque étape dans de nouvelles grilles de questions ;
- à identifier, par croisement des récits des différents établissements, une séquence - modèle de processus de prévention et de lutte contre la violence scolaire.

II. LES DONNÉES RECUEILLIES

Etape 1 : Un relevé des mesures

Le croisement des données issues de la littérature de recherche, des textes réglementaires et des offres de formation continuée nous a permis d'identifier 33 mesures de prévention/lutte contre la violence scolaire.

Ce recensement n'est pas exhaustif. Nous n'avons retenu que les mesures citées à plusieurs reprises dans les trois sources d'information⁹.

Leur énoncé généralise des mesures plus particulières, modulables en fonction des contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre.

Notons que la majorité des mesures ne constituent pas une réponse à un seul type de violence ou à une cause isolée.

En ce qui concerne l'évaluation, les trois sources d'information 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.

Les 33 mesures identifiées sont les suivantes, sans ordre hiérarchique :

1. Des interventions (sous la forme d'activités éducatives, de programmes ou de projets), le plus souvent au sein des classes, 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.

⁹Trois types de mesures sont recensés à la fois dans la littérature de recherche, les textes réglementaires et les offres de formation. Il s'agit des mesures 1, 11 et 12.

Les mesures identifiées dans les textes réglementaires sont illustrées dans la littérature de recherche.

Les mesures proposées dans les offres de formation trouvent aussi leur illustration dans la littérature de recherche.

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.

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

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

4. **L'instauration dans l'organisation scolaire d'espaces-temps de parole** 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,

5. 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.

6. 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..

7. 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, ...).

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

9. 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.

10. **L'entretien avec l'agresseur et l'entretien avec la victime.**

11. 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, ...).

12. 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.

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

14. L'utilisation par les enseignants de **renforcements positifs, de compliments, d'attitudes attentionnées** à l'égard d'un élève pris individuellement ou de la classe entière, en général ou dans le cas d'une conduite positive.
15. L'adoption par l'enseignant **d'attitudes telles que la clarification, le message « je-tu », l'humour, le reflet.**
16. La mise en place du **tutorat entre élèves.**
17. La pratique en classe de **l'apprentissage coopératif** entre élèves.
18. 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, ...).
19. Un **service de médiation scolaire** composé de médiateurs membres du personnel de l'établissement (enseignants détachés) ou 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.
20. **L'explicitation-analyse du règlement d'ordre intérieur**, des droits et devoirs de chacun dans l'école par les enseignants aux élèves.
21. **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.
22. Resituer certains actes (ports 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.**
23. **Informier régulièrement le centre psycho-médico-social des indices et des faits de violence et collaborer étroitement à ses interventions.**
24. L'organisation systématique **de l'accueil et de l'intégration des nouveaux élèves** (comme des nouveaux membres du personnel) afin de favoriser un sentiment d'appartenance à la communauté éducative.
25. **L'accroissement de la vigilance dans les couloirs et durant les récréations par un nombre suffisant d'adultes parmi les élèves.**
26. L'élaboration d'un **projet d'établissement** défini comme l'ensemble des choix pédagogiques et des **actions concrètes** particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec les représentants du personnel enseignant, des parents, des élèves, du personnel administratif et ouvrier.

27. L'organisation à l'école des **modalités d'information des parents sur les phénomènes de violence** (par exemple, un entretien avec des parents d'agresseur ou de victime, une réunion parents-enseignants, un groupe d'étude des associations de parents d'élèves, ...).
28. **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.
29. **La réglementation** (en 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**.
30. L'installation d'un **appareillage de surveillance** dans l'établissement (caméra, détecteur de métaux, ...).
31. 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,...
32. La création d'écoles **adaptées aux élèves en difficulté scolaire** (telles que la classe intermédiaire, les classes relais ou l'auto-école en France).
33. 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.

Etape 2 : Le croisement des regards sur les mesures

A. Des regards d'experts européens

Nous présentons ici une synthèse des commentaires apportés par les experts sur les 33 mesures. Ces commentaires portent sur les effets à rechercher dans l'application des mesures, leurs conditions de mise en oeuvre et les caractéristiques de leur évaluation.

A.1. Les effets à rechercher

De manière générale, les experts 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 permette de réguler les tensions entre les 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 concentrant sur sa mission première, l'enseignement ;
- concourir au sentiment de sécurité des élèves et des enseignants.

A.2 . Des conditions de mise en œuvre

Tant dans leurs commentaires spécifiques que dans leurs commentaires généraux, les experts identifient un certain nombre de conditions sur lesquelles repose l'efficacité des mesures. Parmi ces conditions nous retiendrons :

- *L'existence – préalablement à la mise en œuvre de mesures – d'une réflexion au niveau de l'établissement.*
Menée sous la conduite du chef d'établissement, cette réflexion invite l'équipe éducative à s'interroger sur la responsabilité des enseignants face aux situations de violence, sur les moyens à se donner pour y faire face, sur le système de valeurs véhiculé par l'école et également sur le climat de l'école, la discipline et les règles en vigueur au sein de l'établissement.
Cette réflexion permet de clarifier les règles extérieures inchangeables et ce sur quoi les élèves et les enseignants ont pris (M. Urban).
Elle concourt à l'élaboration d'une politique de lutte contre la violence scolaire commune à tous les membres d'un établissement (H. Cowie).
Elle contribue de plus à construire l'éthos de l'école (M. Ribeiro Dos Santos) ou à faire émerger la notion de communauté chez les enseignants.
Enfin, ce travail de réflexion est d'autant plus important que les mesures spécifiques, plus ponctuelles ou plus ciblées, peuvent servir d'alibi à certains acteurs et leur permettre de se dispenser d'une réflexion et d'une remise en question plus globales et plus fondamentales (M. Urban).

Les experts identifient le projet d'établissement élaboré par les différents acteurs scolaires comme une occasion de concrétiser cette réflexion.

- *L'existence et/ou le développement dans l'établissement d'un climat démocratique propice à la participation et à l'expression des élèves. C'est ce climat qui donne sens et repères aux mesures.*
- *La généralisation de la mesure à l'ensemble de l'établissement, sa régularité et son inscription dans la durée.*

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

Ce plan d'action doit être envisagé à long terme, il doit impliquer les enseignants et les élèves et être soutenu par la direction. (M. Born)

Il implique une démarche d'analyse et de compréhension de la situation (J.F. Guillaume).

Il peut – dans sa mise en œuvre- bénéficier utilement de l'accompagnement par un intervenant extérieur à condition que ce dernier allie/ possède à la fois de bonnes connaissances au niveau des théories éducatives (« arrière plan idéologique ») et des règles institutionnelles, un savoir pédagogique tant sur le plan des théories que des méthodes d'enseignement, des compétences en termes d'analyse institutionnelle et de dynamique de groupe.

- *L'implication de l'équipe éducative non seulement dans la mise en œuvre de mesures spécifiques mais également dans les pratiques pédagogiques quotidiennes dans une perspective de fonctionnement démocratique, est également soulignée en tant que condition par les experts, de même que le travail en équipe et l'implication des élèves.*

A.3 L'évaluation des mesures

Les experts soulignent qu'elle constitue une étape à part entière dans la mise en œuvre des mesures. Selon eux, l'évaluation devrait être contextualisée, envisagée à long terme, prendre en compte les effets de la mesure sur l'ensemble de l'établissement et impliquer tous les partenaires ou sujets de la mesure.

A. Des regards et expériences d'équipes éducatives

Au fil des rencontres avec les établissements partenaires de la recherche, nous avons reconstitué l'histoire singulière de chacun d'eux¹⁰ en matière de prévention / lutte contre la violence scolaire et recueilli l'opinion de chaque équipe sur les 33 mesures identifiées.

Dans un deuxième temps, par repérage et synthèse des événements et des enchaînements-clés de chaque histoire, nous avons élaboré ce que nous avons appelé son « scénario particulier ». Nous avons ensuite cherché à dégager, transversalement aux histoires et scénarios, des similitudes dans les enchaînements et/ou les logiques d'action qui puissent dessiner ce que nous avons appelé une « séquence matricielle » - forme générale des enchaînements particuliers.

Dans le cadre imparti à cet article, nous avons pris le parti de rendre compte pour chaque établissement de son scénario particulier - enrichi de propos issus de son histoire singulière - et du regard porté par ses membres sur les 33 mesures identifiées.

¹⁰ Dans deux établissements, nous n'avons pu obtenir des récits de vie au sens où ils ont été définis précédemment. Les données recueillies dans ces établissements (listes de mesures et d'actions sans indications qui permettent de les inscrire dans une temporalité et /ou d'en reconstituer les enchaînements) ne pouvaient dès lors être intégrées à celles recueillies dans les autres établissements. Les données dont il est fait mention dans cet article concernent ainsi 4 établissements dénommés A, D, E, F.

Etablissement A

Scénario particulier

Le groupe de travail identifie comme origine des problèmes une transformation organisationnelle qui conduit à une transformation de la population fréquentant l'établissement du fait de l'effet filière.

A cette époque, de nouveaux problèmes apparaissent, conduites violentes, dégradations..., qui entraînent des réactions parfois jugées insuffisantes.

« L'affaire du carrelage jeté sur un prof qui a failli être tué. Il a démissionné sur le champ. Ses collègues ont arrêté le travail une heure. C'est bien peu ».

Différents éléments vont concourir au début du cheminement de l'établissement vers la construction de réponses, jugées plus satisfaisantes, aux problèmes rencontrés. Dans l'ordre chronologique il s'agit :

- du développement, par la direction, de l'idée selon laquelle les enseignants sont « *les seuls experts* » capables de faire face aux problèmes de violence dans l'établissement ;
- de l'arrivée de nombreux nouveaux professeurs ;
- de l'envoi d'un certain nombre d'entre eux en formation « *Le directeur envoie des nouveaux en formation, les anciens étaient rebelles. Quatre enseignants à « Clefs pour l'adolescence » et dix à une formation sur la communication. Puis il y a eu la formation avec du développement personnel, ce fut la découverte. On a pris conscience de soi, qu'un prof existe aussi en tant que personne* ».

A ce stade, des professeurs ayant suivi les formations développent différents projets qui n'auront pas de suite et créent une salle ludique pour les élèves.

« Puis il y a eu une époque où on a joué à l'apprenti pédagogue avec la pédagogie par projet. On développait des tas d'actions. Cela a duré un mois et demi, on était fatigués. Puis on a repris les cours normaux. C'est à la même époque que l'on a fait la salle ludique. Toutes ces actions n'étaient pas reprises dans un projet d'école ».

Les dégradations et les conduites violentes se poursuivent.

Le nouveau staff de direction prend alors deux décisions :

- une demande d'audit auprès de l'Administration. Cet audit aura lieu mais n'aura pas, selon les enseignants, de véritables apports ;
- une demande d'intervention de la cellule « Emergence » du CAF pour élaborer avec l'équipe un projet d'établissement. Par cette demande, la direction veut soutenir l'équipe dans la construction d'une identité collective.

Un projet d'établissement comportant deux axes (techniciens de qualité et citoyens responsables) est effectivement élaboré. Il va servir de base aux différents projets d'actions mis en chantier chaque année par l'équipe.

Plusieurs éléments vont ensuite concourir à l'implication progressive des différents acteurs de l'établissement dans la construction d'une dynamique participative.

Tout d'abord, un événement violent conduit les enseignants à se solidariser et à tenter de redéfinir - avec certains élèves - ce qu'il importe de changer et comment.

Ensuite, d'année en année, différents enseignants suivent les formations.

« On avait besoin de définir des valeurs, de donner une identité à l'école. C'est parce qu'on avait changé que l'on a ressenti le besoin de se donner des formations, on avait besoin d'outils.

Les formations nous ont permis d'acquérir des méthodes pour gérer les réunions de travail, analyser ce qui est produit, adopter de nouvelles stratégies. Mais plutôt que des formations, il faut aider les équipes à trouver, à construire leurs propres outils. La formation en elle-même n'est pas un vecteur de changement ».

Les contenus et apports des formations sont à chaque fois rediscutés avec les anciens formés pour être ensuite intégrés dans les projets d'actions concrètes élaborés chaque année dans le cadre du projet d'établissement.

« Les exercices proposés pouvaient présenter de gros dangers, comme un gourou, une thérapie. Dans notre école, ayant ces dérives à l'esprit, on en a à chaque fois discuté, cela a créé un esprit d'équipe. Cela n'a peut-être pas été le cas pour d'autres participants. On a vu les aspects positifs (ex. le corps comme objet de communication) et on a discuté des dérives de cette formation. On aurait dû faire un retour de la formation pour éviter à d'autres d'y aller. Mais au contraire on a dit : allez-y. Chaque fois que des enseignants allaient en formation, on se réunissait avec eux pour faire une réflexion critique. Dans une logique participative ».

Les outils acquis en formation (conduite de réunion, gestion de projet, ...) sont progressivement diffusés, socialisés auprès des enseignants et éducateurs puis auprès des élèves.

« Nous avons d'abord intériorisé les techniques, puis on a regardé les formateurs de l'extérieur, puis nous nous sommes essayés aux formations avec eux puis enfin on a volé de nos propres ailes.

On retire l'essentiel. Par exemple : une façon de se tenir

- 1) *on essaie consciemment ;*
- 2) *on le fait tout le temps ;*
- 3) *on dit qu'on le fait, que cela fonctionne. On le donne à tous pour ne pas paraître celui qui détient.*

Un jour on s'est dit que ces méthodes pourraient être utiles aux élèves. Il y a eu un déclic, avant c'était personnel. On s'est engagé dans une réflexion plus profonde. C'est à cette époque que l'on a formé le groupe « délégués de classe ». On a organisé notre propre formation de délégués. Progressivement les profs qui n'ont pas suivi les formations assistent à la formation des délégués. Cela leur permet de pratiquer et d'apprendre de nouvelles méthodes de communication et cela leur permet aussi de mieux comprendre l'esprit de l'école ».

Ainsi, chacun des acteurs de l'établissement se trouve progressivement amené, dans son champ de responsabilité, à s'impliquer dans le fonctionnement de l'école (exemples : prise en charge par les enseignants de l'animation de groupe de projet, implication des délégués dans les réunions d'élaboration de projets...).

Les enseignants élaborent un dispositif d'accueil des nouveaux collègues fondé sur le principe du compagnonnage.

« La stratégie d'accueil des nouveaux a été élaborée par un groupe de profs depuis l'an dernier. On a imaginé l'accueil des nouveaux par une cellule d'accompagnement. (...)

On essaye de dégager le nouveau des problèmes matériels qu'il pourrait rencontrer. Un dossier avec les photos du personnel, un organigramme détaillé, toutes les informations pratiques utiles (que faire quand... ?) et une note sur la façon dont on conçoit la discipline dans l'établissement est fourni au nouveau et on lui passe des cours. Pendant les trois-quatre premiers jours : compagnonnage avec plusieurs collègues pour apprendre à connaître la spécificité des élèves

et la manière dont nous fonctionnons. Si possible, il assiste à quelques cours avant de prendre ses classes. Il y a une prise en charge automatique par l'ensemble de l'équipe éducative et la direction. Il est reçu par la direction et la sous-direction qui lui racontent l'histoire de l'école et il reçoit une information écrite sur le fonctionnement de l'école ».

Actuellement, cette dynamique participative inclut également la réalisation de projets en partenariat avec l'extérieur (fontaine de quartier, réalisation de kit technique pour des écoles fondamentales,...).

Le staff de direction (composé de professeurs ayant travaillé dans l'établissement) soutient cette dynamique qu'il a impulsée, notamment en aménageant pour les enseignants et les éducateurs des lieux-temps de concertation et de construction de projets.

En termes d'aboutissements, on observe :

- une implication accrue des adultes dans le fonctionnement de l'école ;
- la transformation du regard sur l'élève et sur les situations de violence;
- la prise en charge collective des problèmes de violence;
- le développement d'un « esprit d'école »;
- l'élaboration de stratégies d'accueil des nouveaux professeurs et des élèves;
- une procédure de construction - gestion collective des projets dans le cadre du projet d'établissement.

Des regards d'expériences sur les mesures

Qu'elles soient du ressort des enseignants et/ou de la direction, les mesures jugées efficaces par le groupe de travail de cet établissement se trouvent appliquées, le plus souvent en tout, au sein de l'établissement. Ces mesures apparaissent dans le récit du cheminement de l'équipe. Elles concernent principalement :

- le fonctionnement démocratique de l'établissement;
- la communication, l'écoute;
- le pédagogique;
- le projet d'établissement.

Le groupe relève comme conditions d'application / efficacité des mesures :

- la cohérence des adultes, le partage des mêmes valeurs, l'existence de débats, les discussions entre adultes autour des projets d'actions;
- l'organisation démocratique de l'école, l'implication des élèves dans la construction des règles, dans la gestion de l'établissement, l'existence de « vrais » délégués de classe;
- l'implication des enseignants dans la formation des délégués;
- le suivi des sanctions et l'accompagnement des élèves dans la prise de responsabilité de leurs actes.

Parmi les effets majeurs des mesures effectivement mises en oeuvre, le groupe relève :

- la diminution des faits de violence, de l'absentéisme;
- la responsabilisation des élèves : ils sont acteurs dans la gestion de la violence;
- le développement de la cohérence entre adultes;
- le développement d'un sentiment d'appartenance (tant au niveau des adultes qu'au niveau des élèves);
- une augmentation du sens donné aux apprentissages et au travail.

Etablissement D

Scénario particulier

La transformation de la population du quartier où est implantée l'école et la formation progressive d'une forme de ghetto sont identifiées par l'équipe éducative comme le point de départ des problèmes.

Les nouveaux problèmes qui apparaissent alors sont attribués aux difficultés socio-économiques vécues par les familles, aux caractéristiques culturelles de ces dernières et aux contraintes institutionnelles quant aux normes d'encadrement (« *il y a un trop grand nombre d'enfants en difficultés par classe* »).

La direction qui s'installe alors cherche à repositionner l'école au sein du quartier en tissant des relations tant avec les services et associations du quartier qu'avec les familles.

Deux idées-clés sous tendent cette démarche vers l'extérieur : d'une part l'institution scolaire n'est pas suffisante en soi, elle doit être un partenaire des autres acteurs et d'autre part l'enfant doit être acteur de ses savoirs et le regard que l'on porte sur lui est déterminant.

S'appuyant sur une réflexion de pédagogie démocratique, sur la conviction que l'école peut avoir prise sur les difficultés qu'elle rencontre et dans un contexte de montée de l'extrême droite, la direction élabore, avec l'appui du PO et le soutien d'un service universitaire, un projet d'école centré sur la pédagogie interculturelle. Ce projet articule la pédagogie du projet, le contact avec les parents, une façon d'envisager l'enfant (« *un être humain à part entière* ») et le travail en équipe.

Tout un travail d'appropriation puis de mise en œuvre de ce projet va ensuite être réalisé avec les membres de l'équipe éducative.

« Au départ, on l'a mal pris, l'information aurait dû mieux circuler. On aurait voulu construire le projet ensemble mais il y aurait eu des barrages, des réactions.

Mais même s'il y a eu des coups de gueule, il n'y a pas eu de rupture. On a pu s'expliquer, chacun a dû réfléchir et mettre de l'eau dans son vin. On a dû clarifier des choses au niveau de la pédagogie du projet.

A partir du moment où les choses ont été clarifiées, on a pu choisir de rester ou non.

Pour adhérer au projet, on est aussi parti de l'idée : on va se soutenir, on ne sait pas où on va mais on y va ensemble.

Mais quand on démarre un projet, un accompagnement extérieur est indispensable. A l'époque, l'équipe était demandeuse. Outre l'accompagnement extérieur, il faut également une direction compétente et qui tient bon. Il faut un engagement personnel de la direction mais aussi des enseignants ».

Une collaboration jugée positive s'installe avec le psychologue du CPMS qui soutient la mise en œuvre au quotidien du projet d'école.

« Parmi les conditions qui font que ce partenariat est efficace, il y a la disponibilité du psychologue, sa rapidité dans la gestion des dossiers, le fait qu'il ne laisse pas tomber un enfant en difficulté, sa vivacité pour mettre le doigt sur ce qui ne va pas et faire des propositions, le fait qu'il ne porte pas de jugement ni sur les enfants, ni sur les familles, ni sur les enseignants.

De façon générale, le partenariat avec le PMS travaille sur autre chose que la violence et ceci dans la mesure où l'on considère la violence comme la conséquence d'autre chose».

La dynamique, soutenue par la direction, qui s'installe alors et fonctionne encore aujourd'hui peut se caractériser par trois mots-clés :

- clarification : des points de vue, des enjeux, des éléments-clés du projet... ;
- confrontation : acceptation du conflit d'idée comme moyen de construire une réflexion commune ;
- solidarité entre enseignants.

A propos du conflit, l'équipe souligne :

« Ici on peut s'exprimer lorsque l'on n'est pas d'accord. Cela est vrai même pour les nouveaux venus. C'est probablement le résultat des heurts et des confrontations directes qu'il y a eu avec le projet d'école.

Etre enseignant, c'est vivre des conflits intérieurs. Les enfants aussi ont des conflits intérieurs par rapport à leur métier d'écolier. Si l'école, qui a aussi ses propres conflits, fait une démarche vers les conflits que peut ressentir l'autre, c'est gagné.

Entre enseignants, entre enseignants et direction, c'est quand le conflit devient confrontation que l'on peut commencer à penser ensemble.

Avec les parents, ils ont tellement de richesses que cela vaut la peine d'entrer en conflit avec eux, même si parfois cela use ».

Dans cette perspective, l'équipe définit ainsi sa conception du « bon enseignant » :

« Avoir des doutes. Non sur les valeurs (respect de l'enfant...) mais sur les moyens à mettre en œuvre - ne rien affirmer - écouter - avoir plus à donner qu'à demander - avoir des valeurs qui fondent l'action ».

Si des actions ponctuelles ciblent plus particulièrement les problèmes de violence, c'est surtout la mise en œuvre du projet d'établissement au travers des pratiques quotidiennes (pédagogiques et relationnelles) et les projets d'actions collectifs qui, selon les enseignants, constituent leur réponse à la violence. Et cela même si l'équipe éprouve des difficultés à évaluer l'impact du projet d'école sur l'évolution de cette violence.

« A long terme, un climat et le choix pédagogique au niveau de l'école, cela a amélioré beaucoup de choses. Il y a des enfants que l'on arrive à motiver grâce à la pédagogie. Le choix pédagogique a sûrement limité l'augmentation de la violence. Mais on ne peut pas l'évaluer. On ne peut pas savoir ce qui se serait passé si on n'avait pas fait ces choix pédagogiques là ».

Des regards d'expériences sur les mesures

Le positionnement du groupe de travail par rapport aux 33 mesures est bien un positionnement d'expérience : la plupart des mesures jugées efficaces correspondent à des actions développées dans/par l'équipe dans le cadre de son projet d'établissement.

Ces mesures concernent principalement :

- le projet d'établissement;
- les pratiques pédagogiques;
- la communication entre élèves et enseignants;
- la clarification - explicitation des règles;
- l'accueil des nouveaux;
- la collaboration avec le CPMS.

Les conditions d'application et d'efficacité relevées par le groupe renvoient aux modalités concrètes particulières mises en oeuvre par les membres de l'équipe.

Au titre de conditions générales, le groupe insiste sur :

- la nécessaire cohérence entre les actions développées, le projet éducatif du P.O. et le projet d'établissement;
- la nécessaire implication des différents acteurs en présence dans l'établissement dans la définition et la mise en oeuvre de certaines mesures;
- l'importance de la cohérence des adultes.

Les effets positifs attendus de l'application des mesures considérées comme bonnes parmi les 33 proposées (qui rappelons-le correspondent à celles mises en place dans l'établissement, mais non évaluées) ont été évoqués en termes de :

- aide apportée à l'enfant pour devenir un citoyen responsable;
- amélioration des modalités de fonctionnement et conditions de vie par la meilleure gestion des conflits et la diminution des conduites violentes;
- augmentation du bien-être de l'équipe;
- développement des compétences des enfants;
- renforcement de l'unité d'équipe;
- développement de la communication, de l'expression.

Etablissement E**Scénario particulier**

Dans cet établissement, c'est une transformation de la population qui entraîne l'apparition de nouveaux problèmes.

Face à ceux-ci, les membres de l'équipe éducative développent après quelque temps différentes actions (relaxation, jeux coopératifs,...) en partenariat avec des intervenants extérieurs.

Sans être jugées négatives ou inutiles, ces actions semblent ne pas apporter de réelles solutions aux problèmes rencontrés.

« Finalement on ne s'est pas beaucoup servi de cela. Ce n'était pas tenu dans le cadre d'un projet ».

Des parcours personnels (lectures, formations...) conduisent les membres de l'équipe à formuler de nouvelles hypothèses qui vont sous-tendre des actions, souvent individuelles, qui visent à développer la communication, le dialogue entre enfants, entre adultes et enfants.

« A ce moment là, certains membres de l'équipe réalisent que la solution aux problèmes de violence ne réside pas dans le fait de demander aux enfants de changer mais qu'il faut que les enseignantes réfléchissent et modifient leurs pratiques. On est passé au dialogue ».

La direction soutient ces actions en organisant, à l'interne de l'établissement, une formation à la communication (qu'elle a elle-même suivie) qui, si elle débouche sur des décisions d'actions est, selon certains membres de l'équipe, sans effets majeurs.

« La violence, c'était le point de départ, il y avait aussi d'autres problèmes, les problèmes pédagogiques. Cette semaine de formation a aussi été chargée en violence, on a retourné des plaies. Mais cela n'a pas changé grand chose. Un changement viendra lorsque tous les éléments de l'équipe s'impliqueront. Je pense qu'entre nous la solidarité n'est pas assez fréquente.

Peut-être aurait-il fallu quelqu'un qui nous remette en tête les décisions de la formation à court, moyen et long terme. Mais on manque de temps, on oublie.

Après cette formation, on ose dire les choses, mais aussi aux parents ».

Des actions sont cependant développées (conseil de classe, conseil d'école) dans le chef de certains enseignants.

« A l'origine du conseil d'école, il y a un point du projet d'établissement : le respect. Ce point impliquait que l'on donne la parole aux enfants. En principe, l'objectif est que les règles de vie viennent en partie des enfants, qu'ils créent les règles et qu'ils les acceptent.

Mais les décisions prises au conseil d'école ne passent pas bien, certains n'en tiennent pas compte ».

Ces projets ne sont pas portés collectivement et n'ont pas les aboutissements souhaités.

Actuellement, l'équipe s'attache à redéfinir son projet d'établissement.

Des regards d'expériences sur les mesures

Les réponses du groupe de travail aux questions sur les mesures soulignent des souhaits maintes fois formulés lors des entretiens et indiquent comme efficaces des actions en tout ou partie développées dans l'établissement.

Leurs souhaits renvoient principalement au développement de la collaboration avec les services d'aide à la jeunesse et le CPMS.

Il s'agit aussi d'actions mises en oeuvre et jugées efficaces telles que l'élaboration des règles de vie avec les élèves, un système de délégués de classe, la participation des élèves à la gestion de l'école, des formes d'apprentissage coopératif.

Enfin, l'équipe souligne l'importance de l'implication de tous les adultes dans la mise en oeuvre des mesures. « *Il faudrait que tous les collègues s'y impliquent pour assurer la continuité, la réciprocité, les mêmes règles pour tous...* ».

Les effets attendus des actions concernent :

- de façon générale :
 - l'amélioration du climat;
 - le développement de la responsabilisation, de l'autonomie et de l'expression chez les enfants;
 - le sentiment d'être soutenu (autant chez les adultes que chez les enfants);
 - l'amélioration de la communication.
- s'agissant en particulier du projet d'établissement :
 - la création d'une communion d'idées, de principes et l'accrochage des actions aux grands axes du projet.

Etablissement F

Scénario particulier

L'équipe n'identifie pas d'événement particulier à l'origine du développement d'action de prévention et de lutte contre la violence scolaire.

Dans cet établissement, des valeurs (« *il y a des moments de découragement, mais il y a toujours la petite flamme qui se rallume, des idéaux humains et laïques. Des valeurs : dans un établissement de la Communauté française on accueille tous les enfants, ceux qui se font jeter ailleurs* ») une organisation, un fonctionnement qui allie le pédagogique et le relationnel (conseil de coopération, classes de dépaysement, coopérative de classe, journal d'école) concourent à faire vivre un projet d'établissement partagé. Ce projet comporte quatre axes : développement de la communication - apprentissage du respect, des valeurs et des devoirs - responsabilisation - aide aux élèves en difficultés.

Ce projet d'établissement (commun avec l'établissement d'enseignement secondaire auquel l'école est annexée) est porté et soutenu par la direction.

Ce qui caractérise cet établissement, c'est un climat de solidarité, la responsabilisation de chacun dans l'organisation et le fonctionnement de l'école, le compagnonnage entre enseignants et entre enseignants et direction, le développement de projets qui assurent des continuités entre maternel et primaire et avec le secondaire (activités de type défis durant les temps de midi), le souci de l'ouverture aux familles (présence d'une mère immigrée à l'accueil du matin - selon les besoins - en maternelle, en primaire ou au secondaire ; organisation de réunions avec les mères turques...).

« Un climat de solidarité existe déjà depuis quelques années dans l'établissement. Là où cela marche, c'est quand les gens s'entendent. La cohésion a des résultats en termes de produits - de résultats ».

« L'objectif de la direction est de faire du compagnonnage et non d'imposer. Son bureau est toujours ouvert. La direction soutient l'équipe. Quand on a fait une erreur, on peut le dire, en discuter ».

« Entre la direction du fondamental et du secondaire les choses sont discutées régulièrement, on met à plat ce qui ne va pas ».

« Nous sommes attentifs à l'accueil des nouveaux. Ils ne sont pas perdus. On essaye d'aider les nouveaux en leur donnant des conseils, des suggestions. C'est du compagnonnage. Une « vieille » encadre une « jeune ». On refait ce qu'on a fait avec nous. Mais les échanges vont aussi dans les deux sens ».

L'accent mis sur le compagnonnage entre adultes, l'attention particulière accordée aux moments d'échanges et de travail collectif (concertation), à leur organisation et à leur animation, le souci de la cohésion entre adultes, le soutien de la direction, la construction des continuités au travers de projets menés collectivement constituent en quelque sorte un cadre de fonctionnement. Instauré progressivement, ce compagnonnage permet l'élaboration et la gestion des actions concrètes nécessaires à la réalisation du projet d'établissement et à la prise en charge « automatique » des problèmes et situations particulières lorsqu'ils se présentent (notamment les problèmes de violence durant les temps de midi).

Sans qu'une évaluation précise ait été réalisée, les membres de l'équipe s'accordent pour constater que les actions et le processus mis en œuvre aboutissent d'une part, à une diminution des conduites agressives et parallèlement à une amélioration au niveau des apprentissages et d'autre part, au développement, chez les enfants, de l'autonomie et de l'expression.

« Vu de l'extérieur, on observe que, dans les classes où des moyens sont mis en place pour régler les problèmes, les enfants sont plus mûrs, ils n'ont pas peur de demander quelque chose à l'adulte. Cela a aussi des effets sur les parents. Quand un enfant est bien en classe, il sait qu'il peut s'exprimer et il peut dire à ses parents : tu peux toi aussi venir en classe parler de cela avec madame ».

De plus, le taux de fidélité lors des passages maternel-primaire et primaire-secondaire est considéré comme un indice du regard positif porté par les parents sur ce qui se développe au sein de l'établissement.

Des regards d'expériences sur les mesures

Les mesures qui peuvent se décliner en actions favorisant l'écoute et le dialogue sont le plus souvent identifiées par l'équipe de cet établissement comme efficaces. Elles se trouvent en tout ou partie mises en œuvre au sein de l'établissement soit dans le chef de certains enseignants soit en collaboration avec le CPMS.

En termes de conditions d'application et d'efficacité, l'équipe identifie de façon générale :

- la nécessité de l'implication de tous (« *dans la mesure où c'est respecté mutuellement, un personnel ayant la volonté d'avancer, la solidarité entre enseignants, si tous les enseignants adoptent la même ligne de conduite...* ») ;
- la nécessaire expertise, compétence des intervenants extérieurs dans leurs champs d'intervention.

L'information des parents, leur implication dans l'éducation, l'amélioration de la communication avec eux sont autant de souhaits formulés en termes de conditions ou d'effets de certaines mesures qui témoignent de l'importance accordée par l'équipe à la participation des parents au processus éducatif.

Les effets attendus des mesures évoqués par l'équipe sont de deux ordres :

- en lien avec les actions de communication et de dialogue : une meilleure confiance en soi et dans les enseignants; l'ouverture des élèves à la communication, au dialogue; une meilleure compréhension des parents; l'acceptation des différences...;
- au regard des problèmes de violence : diminution des conflits, de l'agressivité, plus de respect des autres, du règlement...

III. DES MESURES EFFICACES ? LESQUELLES ? A QUELLES CONDITIONS ?

Arrivés au terme des deux années de la recherche, quels éléments de réponse pouvons-nous proposer à la question : que faire pour prévenir/ lutter contre la violence scolaire ?

Ou encore: y-a-t-il des mesures meilleures que d'autres ? Peut-on hiérarchiser les mesures ? Y-a-t-il de mauvaises mesures ? ...

Sans prétention à la « vérité », nous allons tenter de présenter ici ce qui se dégage, de notre point de vue, des différentes données recueillies.

De façon générale, un regard d'ensemble sur les données des deux années de la recherche appuie trois constats :

- il existe une multitude d'actions possibles – déclinaison contextualisée des 33 mesures identifiées au croisement de trois sources d'information (la littérature de recherche, les offres de formation et les textes réglementaires);
- l'institution scolaire et ses acteurs ont un pouvoir réel en matière de prévention ou de lutte contre la violence scolaire;
- les actions jugées positives ne sont pas nécessairement celles qui ciblent la violence en tant que telle.

De façon générale encore, experts et équipes éducatives s'accordent sur les principaux effets à rechercher par les mesures à mettre en oeuvre : favoriser l'expression, le dialogue, développer le sentiment d'appartenance, concourir au sentiment de sécurité,..., permettre à l'école de se préoccuper de prévention tout en se centrant sur sa mission première : l'enseignement.

Par ailleurs, la lecture transversale des histoires singulières et des scénarios - enchaînements particuliers d'événements et d'actions des établissements, enrichis de leurs regards sur les mesures, permet de dégager une sorte de « séquence matricielle » commune à plusieurs établissements qui ont conduit des actions jugées positives :

1. Une transformation de l'environnement (une mutation de la population du quartier par exemple) ou de l'organisation interne de l'école (telle l'ouverture d'une section professionnelle) entraîne des modifications de la population scolaire.
2. La transformation de la population entraîne au sein de l'établissement l'apparition de nouveaux problèmes (conduites violentes, agressives, vandalisme) auxquels les équipes ne peuvent répondre avec les moyens et pratiques mis en œuvre jusque là.
3. Des actions nouvelles sont développées qui le plus souvent seront ponctuelles, n'auront pas de suivi et ne constitueront pas réellement des réponses aux problèmes.
4. Un projet d'école¹¹ voit le jour.
5. Des actions nouvelles et concertées sont développées dont certaines vont avoir des aboutissements jugés positifs.

L'implication de tous les acteurs ainsi que l'existence d'un réel projet d'école se trouvent évoquées par toutes les équipes au titre de conditions cruciales.

Ces mêmes conditions se trouvent énoncées par les experts comme facteurs d'efficacité des mesures. On retrouve ainsi :

- le projet d'établissement en tant qu'occasion de concrétiser la réflexion à mener au sein de l'établissement préalablement à toute mise en œuvre de mesure ;
- l'intérêt d'intégrer les mesures dans un plan global d'actions, envisagé dans le long terme et impliquant tous les acteurs ;
- l'importance de l'implication de l'équipe éducative ainsi que de l'implication réelle des élèves.

Prenant comme fil conducteur ces deux conditions (projet d'école et implication de tous), nous avons cherché à mieux comprendre « comment ça marche » en prévention / lutte contre la violence scolaire.

C'est dans cette perspective que nous avons élaboré une sorte de modélisation des parcours singuliers des établissements.

Insistons-y, cette modélisation a statut de proposition, il pourrait y en avoir d'autres. De plus, elle n'a d'autre ambition que de proposer une « interprétation plausible » sans aucune prétention à la « vérité ».

¹¹ Nous employons le terme projet d'école pour éviter la confusion avec l'expression projet d'établissement, « labellisée » par le décret missions. Dans certains cas, le projet d'école correspond au projet d'établissement attendu par le décret missions. L'expression projet d'école veut signifier qu'il y a mobilisation de tous (ou du plus grand nombre) des acteurs de l'établissement autour de problèmes qu'ils estiment cruciaux et / ou d'actions qui leur paraissent prioritaires.

Au départ, la confrontation à de nouveaux problèmes conduirait les membres des équipes à élaborer, dans un premier temps, des réponses le plus souvent personnelles.

Ces réponses, chacun semble les construire en articulant des caractéristiques personnelles, des acquis de recherches individuelles (formations, lectures,...) et dans certains cas des collaborations avec des personnes ou services extérieurs.

A ce stade, si les problèmes sont vécus par tous comme problème « en soi », ils ne constituent pas pour tous un problème « pour soi » (exemple : l'absence de mobilisation des enseignants dans l'établissement A lors de l'agression d'un collègue).

Ces actions ont peu de suivi et semblent ne pas transformer la réalité de façon satisfaisante.

La construction/existence d'un projet d'école fédérateur apparaît alors comme un événement-clé.

Il ne semble pas que l'identité de l'initiateur du projet d'école soit déterminante.

Il émane du seul chef d'école avec l'appui du Pouvoir organisateur et le soutien d'un service universitaire dans un cas ; il est construit collectivement avec le soutien d'un service, ressource extérieur dans l'autre.

Ce qui paraît déterminant, c'est bien plutôt, de façon indissociable, les caractéristiques et les modalités de construction-appropriation du projet collectif.

Des caractéristiques

Il s'agit de projets larges porteurs d'actions qui dépassent le cadre strict de la lutte contre la violence scolaire.

Ces projets d'école articulent les missions pédagogiques et les missions de socialisation de l'école et, tout en se centrant sur l'unité établissement, l'inscrivent dans le champ social (projet de pédagogie interculturelle d'une part, projet alliant formation technique de qualité et citoyenneté d'autre part ou encore incluant l'ouverture aux familles).

A y regarder de plus près, on peut constater que ces projets intègrent les données contextuelles (ghetto immigré, filière professionnelle, ...) dans les orientations spécifiques qu'ils proposent pour la définition d'actions prioritaires.

Le caractère global des projets et leur inscription dans les contextes des établissements, offrent l'avantage, d'une part d'ouvrir à de multiples actions possibles en réponse aux problèmes vécus par tous et chacun et d'autre part, de permettre la rencontre fonctionnelle des points de vue, compétences et aspirations diverses de chacun.

Des modalités de construction-appropriation

Qu'il ait été élaboré par le chef d'établissement ou construit collectivement, le projet d'école constitue un objet de débat et de confrontation obligeant (cela est particulièrement clair pour l'établissement D) tous les acteurs en présence à un travail de clarification des points de vue personnels et des orientations-clés du projet. Il contribue à ce que se tissent ou se renforcent entre les membres de l'équipe des relations autour d'un objet commun.

Objet commun de discussion puis progressivement de référenciation, le projet d'école semble jouer le rôle de médium grâce auquel les membres de l'équipe vont progressivement être en mesure de construire et mettre en œuvre des actions concrètes concertées, qui dans la plupart des cas, ne ciblent pas spécifiquement les problèmes de violence et qui ont des aboutissements jugés positifs.

La question se pose de savoir à quelles conditions le projet d'école peut déboucher sur des actions collectives enrôlant, au fil du temps, de plus en plus d'acteurs et ayant des aboutissements jugés positifs.

L'analyse des histoires singulières des établissements permet de dégager à titre d'hypothèse l'articulation des conditions qui suivent.

- L'existence d'espaces-temps institués de rencontres, d'échanges et de débats qui permettent aux membres des équipes éducatives de confronter leurs expériences et leurs vécus, d'identifier les points (événements, situations, problèmes) auxquels ils souhaitent apporter une réponse et de construire ensemble des projets d'actions spécifiques.

Ce qui caractérise ces espaces-temps c'est qu'à la fois :

- ils sont planifiés de façon telle que la présence de tous est rendue possible ;
 - l'objet de travail, de débat ainsi que les objectifs à atteindre sont définis concrètement au départ ;
 - l'animation en est assurée (le plus souvent au départ par le chef d'établissement puis progressivement par les enseignants selon les objets) ;
 - des traces des décisions prises sont conservées.
- Le recours fonctionnel à des ressources externes (lectures, accompagnateurs ou chargés de mission, formations, agent CPMS...) et la transformation des apports de ces ressources en patrimoine commun (par exemple : procédure de discussion – intégration des acquis de formation, transmission des outils de gestion de réunion dans l'établissement A) contribuent au développement de l'action dans la mesure où les apports extérieurs sont contextuellement pertinents et renforcent les liens entre les acteurs par le partage des acquis.
 - Le souci de stabiliser et de diffuser ce qui se fait, ce qui se vit et ce qui se construit est une caractéristique fréquente qui revêt des formes différentes selon les contextes [exemples : réunions avec les mères immigrées (établissement F), lecture débat du projet d'école avec les nouveaux collègues (projet de l'établissement D), un livret d'accueil, des procédures de compagnonnage pour les nouveaux (établissements A et F)].

Ces pratiques concourent à construire-renforcer les liens entre les différents acteurs en présence, par l'appréhension-construction d'une histoire commune.

- Le droit à l'erreur, de même que le droit à l'expression des désaccords, divergences dans le cadre des temps d'échanges et de travail collectif, permettent vraisemblablement d'assurer à chacun un sentiment de liberté dans la définition de son adhésion au projet collectif.
- Le soutien effectif de la direction,
 - à l'ensemble de l'équipe sous forme d'aménagement des espaces temps d'échange, de recherche de moyens financiers et humains ;
 - à chacun des membres de l'équipe par l'entretien avec les nouveaux, la disponibilité d'écoute en cas de problèmes;
 constitue certainement une condition de progression.

A ce qui précède, il convient d'ajouter, au titre de caractéristiques communes à plusieurs établissements :

- un certain regard sur l'enfant (« *acteur de ses savoirs* », « *personne en progression* », ...) ;
- une conception du « bon » enseignant (« *douter* », « *être à l'écoute* », « *regarder l'enfant comme une personne* »...).

Enfin, plusieurs équipes ou enseignants le soulignent, le développement du projet d'école implique et soutient l'adhésion aux valeurs de la démocratie : ce sont elles qui « *rallument la flamme* » et aident à dépasser les moments de découragement.

De ce qui précède, il ressort que, ce qui se trouve mis en œuvre dans les établissements (ou dont l'absence est déplorée), c'est un processus qui contribue à tisser entre tous les acteurs des liens de collaboration et d'interdépendance. Un processus qui s'enracine dans le projet d'école et se développe par et pour l'action.

Sans négliger l'impact d'événements particuliers, de personnalités fortes..., dans le développement et le choix de certaines orientations d'actions, ce que l'on voit à l'œuvre c'est le maillage progressif entre les différents acteurs dans et pour des actions contextuées.

Quant au regard porté par les équipes sur les 33 mesures, il renforce ce constat.

Si les équipes soulignent l'efficacité de certaines mesures-que par ailleurs elles mettent en œuvre-elles insistent surtout sur la nécessaire implication de tous les acteurs dans le développement de ces actions et la cohérence de la mesure avec le projet d'école.

Tout ceci rejoint et accentue les données de la littérature de recherche et les conditions énoncées par les experts européens lors de la première année de la recherche en ce que cela confère au projet d'école une double fonction :

- le projet d'école constitue en soi une mesure de prévention-lutte contre la violence scolaire;
- le projet d'école est à la fois contexte et objet qui donne naissance et sens à d'autres mesures et qui les fédère.

Une telle conception de la fonction du projet d'école empêche d'affirmer que telle ou telle mesure serait, en soi et absolument, meilleures que d'autres.

Elle porte plutôt à penser que c'est moins la qualité intrinsèque d'une mesure qui en fait le succès que la mise en œuvre et la réussite, par les acteurs concernés, de processus sociaux qui président à son choix et à sa mise en application.

Ces processus impliquent, entre autres choses, mais de façon cruciale, le développement de controverses portant et sur l'identification-analyse du problème à traiter et sur les « passages obligés » de sa résolution.

« La controverse se situe en fait quelque part entre l'unanimité et le désaccord de principe » (FLEURY, J., GUIGUAND, G., LHOMME, R., 2000, p. 19).

Elle ne peut exister sans espaces (lieux-temps) de discussion.

Elle ne peut se développer qu'au sein de réseaux horizontaux rassemblant des acteurs décideurs et décidés et nécessite la reconnaissance effective de l'interdépendance des acteurs dans la réalisation de leur travail.

Son développement est indissociablement lié à l'existence et à la production « d'objets » (du plus symbolique : une valeur..., au plus concret : une grille d'observation des élèves...) qui matérialisent et soutiennent les relations des acteurs « agrégés » autour d'une innovation.

« C'est à partir du moment où la controverse n'est pas un jeu de dupes et qu'effectivement les enseignants ont des espaces réels de négociation, qu'ils peuvent faire des choix, confronter des objets réels et non pas simplement des prises de positions idéologiques, que chacun dans sa spécificité concourt à un bien commun clairement défini et non pas simplement idéologique (comme la réussite des élèves définie le plus largement possible par exemple) alors dans ce cas, leur innovation a une chance de se diffuser » (FLEURY, J., GUIGUAND, G., LHOMME, R., 2000, p. 22)

Ainsi, dans les établissements qui ont développé des actions ayant eu des aboutissements jugés positifs, le projet d'école, les traces de réunions mais aussi le livret d'accueil, les outils-acquis de formation socialisés, ... constituent vraisemblablement autant d'objets qui favorisent le chaînage entre les acteurs.

L'existence de lieux-temps d'échanges institués, le style d'animation des réunions de travail, le droit à l'expression du désaccord, la définition collective des objets de travail, ... apparaissent comme des facteurs favorisant l'existence et le développement de la controverse.

De plus, on constate que dans ces établissements les acteurs de différents niveaux (direction, enseignants et parfois élèves) se trouvent impliqués - différemment selon les contextes et objet de travail - mais tous décideurs et décidés, dans le débat et la réflexion sur ce qui se vit, se construit.

On pourrait ainsi considérer que ce sont des réseaux horizontaux qui se constituent par et autour des actions dans ces établissements.

Au regard de l'objet propre de cette recherche, il est frappant de constater qu'il existe en quelque sorte un isomorphisme entre les processus de création-développement d'actions innovantes et les finalités de la prévention-lutte contre la violence scolaire : être et se constituer, avec les autres, acteur d'un mieux vivre et faire ensemble.

IV. POUR CONCLURE

Cette recherche voulait contribuer à la structuration critique du foisonnement actuel d'idées et d'actions en matière de prévention et de lutte contre la violence scolaire.

L'originalité mais aussi la difficulté de l'entreprise résidait dans le choix méthodologique que nous avons posé : croiser les propositions et réflexions de différents acteurs (experts européens et équipes éducatives) et sources d'information (littérature de recherche, offres de formation et textes réglementaires).

La lecture d'ensemble que nous avons pu faire des données recueillies appuie plusieurs constats : il existe une multitude d'actions possibles, l'institution scolaire et ses acteurs ont un réel pouvoir sur la violence à l'école, les mesures positives ne sont pas nécessairement celles qui ciblent la violence en tant que telle.

Quant aux conditions d'émergence et de développement d'actions positives dans les établissements, nos travaux soulignent l'importance cruciale de la construction-appropriation d'un projet global d'école qui implique et lie tous les acteurs.

Ce projet global donne naissance et sens à des mesures différenciées selon les établissements.

Pour que ces mesures soient réellement mises en oeuvre et porteuses d'effets, il apparaît que, davantage que leur qualité intrinsèque, importe la qualité des processus sociaux qui président à leur choix et à leur mise en application.

Pour l'essentiel, ces processus impliquent l'existence de lieux-temps, de moyens, d'objets qui favorisent et soutiennent la controverse entre les acteurs : controverse sur les problèmes à traiter et sur les modalités de leur prise en charge, controverse sur les finalités et valeurs de l'établissement, controverse sur les rôles et positionnements de chacun...

Réussie, la controverse permet l'appropriation par chacun (au double sens de « faire sien » et « rendre propre à l'usage ») d'une mesure décidée collectivement.

Corollairement, la connaissance par les équipes des mesures les plus fréquemment préconisées ou l'exhortation à les appliquer ne peuvent suffire à leur mise en acte; bien plus que cela, prévenir la violence scolaire ou lutter contre elle demande la reconnaissance des compétences de chacun (adulte et enfant) et du pouvoir qu'il a, avec les autres et dans son propre contexte de travail et de vie, sur l'ordre des choses, Nous aimerions conclure en pensant que nos travaux ont pu y contribuer.

Le Point sur la Recherche en Education

N° 22
Février 2002

Sommaire

1. **Contextualisation et traitement des « violences à l'école »**
Ph. VIENNE
Université libre de Bruxelles

23. **Intervention systémique dans les écoles en
discrimination positive. Prévention de la violence
symbolique chez les jeunes et chez les enseignants**
D. CRUTZEN
Université de Liège

45. **Comprendre et prévenir la violence à l'école**
B. MOUVET
Université de Liège