

*Communauté française de Belgique*

*Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

---

**COMPRENDRE ET PREVENIR LA VIOLENCE A L'ECOLE  
VERS UN REFERENTIEL CRITIQUE DES MESURES  
ACTUELLES  
DE PREVENTION ET DE LUTTE CONTRE LA VIOLENCE  
SCOLAIRE**

Recherche en éducation n° 69/99

**B. Mouvet, D. Jardon, J. Munten**  
Service de Méthodologie de l'Enseignement  
Université de Liège  
Bd du Rectorat 5 – bât. 12  
4000 Liège

Article publié dans  
**Le Point sur la Recherche en Education**  
N° 18  
Décembre 2000

et diffusé sur  
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

---

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux  
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles  
Tél. +32 (2) 213 59 11  
Fax +32 (2) 213 59 91

## INTRODUCTION

Si elle ne constitue pas un phénomène nouveau, la violence scolaire fait actuellement l'objet de multiples travaux comme d'une forte médiatisation. Chercheurs, praticiens, ... s'interrogent, débattent, proposent et expérimentent ; des formations, des colloques, ... sont organisés dans bon nombre de pays ; les chercheurs se trouvent interrogés par les décideurs ; de nombreuses publications sur la violence en général et la violence scolaire en particulier sont réalisées et des documents de synthèse voient le jour...

La présente recherche a pour objectif d'élaborer un référentiel critique sur l'état actuel des mesures en matière de prévention et de lutte contre 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.**

Planifiée sur deux ans (1999-2000, 2000-2001), cette recherche 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 :
  - la littérature de recherche francophone et anglo-saxonne ;
  - les textes réglementaires relatifs à la violence scolaire en vigueur sur le territoire de la Communauté française ;
  - 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'agira dans ce cas de les confronter, de les “ *compliquer* ” (STENGERS, 1997) aux regards et expériences :
  - de partenaires européens ;
  - d'équipes enseignantes.

Cet article rend compte de la démarche et des résultats de la première année de recherche durant laquelle nous avons réalisé un premier inventaire des possibles en matière de prévention/éradication de la violence scolaire en :

- répertoriant 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 ;
- croisant ces informations avec les commentaires de partenaires européens.

## 1. DEMARCHE

Le recueil des données, la consultation de partenaires ainsi que le traitement et l'organisation des données ont constitué les étapes de la démarche de cette première année de recherche.

### A. Le recueil de données

Trois sources d'information ont été consultées afin d'identifier des mesures de prévention-éradication de la violence scolaire :

- *la littérature scientifique* relative à l'objet de recherche dont la bibliographie a été élaborée par la consultation de bases de données documentaires (1). Elle a aussi été enrichie d'ouvrages conseillés par les partenaires associés à la recherche et par les membres du comité d'accompagnement ;

- *les catalogues de formation continue* fournis par différents organismes de formation (2) et destinés aux équipes éducatives (enseignants, éducateurs et directions) de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécial pour les années scolaires 1998-1999 et 1999-2000. Un 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 a d'abord été effectué. Il a ensuite été soumis pour informations complémentaires, critiques et accords à des personnes-ressources des différents organismes de formations ;

- *les textes réglementaires* (3) valables pour tous les établissements organisés et/ou subventionnés par la Communauté française nous ont permis d'identifier d'une part, des mesures explicitement prises dans le cadre de la prévention ou de l'éradication de la violence scolaire et d'autre part, des mesures plus générales qui ne sont pas directement prises contre le phénomène de violence mais qui, compte tenu des facteurs de violence à l'école, contribuent à lutter contre la violence scolaire. Notons que s'il n'existe pas de dispositions spécifiques à l'égard de la violence causée par les enseignants, des dispositions pénales et civiles générales (4) 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.

## **B. La consultation de partenaires européens (5)**

Les mesures de prévention-éradication de la violence scolaire identifiées dans les différentes sources d'information ont été soumises à sept partenaires sollicités en tant que **lecteurs/témoins**. Ceux-ci sont issus de plusieurs pays européens (Belgique, France, Portugal et Angleterre) et ont des origines disciplinaires et des approches diverses. Ils sont par ailleurs intéressés par la problématique de la violence dans le cadre de recherches qu'ils mènent et/ou de formations qu'ils dispensent.

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 (6), sa propre définition de la violence scolaire en fonction de son origine disciplinaire ainsi que d'autres mesures issues de son expérience.

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

Cette étape consistait d'une part, en l'identification des définitions de la violence scolaire et des facteurs qui la génèrent et en la rédaction d'un document de travail à l'adresse des partenaires européens présentant les mesures identifiées. D'autre part, il s'agissait ensuite de synthétiser les commentaires des partenaires à propos de chaque mesure recensée et de dégager nos propres conclusions.

## **2. A PROPOS DES DEFINITIONS ET DES FACTEURS DE VIOLENCE SCOLAIRE**

### **A. Difficultés et limites d'une définition**

Peu d'auteurs s'accordent sur une définition de la violence scolaire.

En effet, pour certains, la violence scolaire ne peut être définie qu'en termes juridiques ou en référence aux normes prises en compte pour qualifier un acte de violent ou non. A contrario, pour d'autres, la violence est un phénomène de perception, susceptible d'interprétations personnelles, institutionnelles, politiques et ne peut exister que si elle est définie comme telle par la personne qui la subit (PAIN, 1999).

Une des difficultés de la définition renvoie notamment à l'emploi confus de concepts voisins de la violence comme l'agression, l'agressivité et le conflit tant dans le langage populaire que dans la littérature scientifique.

Différents auteurs ont tenté de rencontrer les difficultés de la définition en établissant des typologies de faits de violence. Par exemple, selon la nature des gestes violents (LEBLANC, 1990), les auteurs d'actes violents (FORTIN, 1989), le degré de violence ou l'objet de l'acte violent (DUPAQUIER, 1999).

Il est à noter que certains auteurs mettent l'accent sur les violences commises par des intrus, que les sociologues qualifient de **violences exogènes** (symbolisées par l'intrusion dans l'école d'individus généralement exclus du système scolaire). Les violences exogènes sont définies par GANTY (1994) 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) distinguent 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 ;
- **les violences antiscolaires** 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 leurs familles et leurs amis. Dans ce cadre, GANTY (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 ces violences réactionnelles et concernant la violence générée par les caractéristiques de l'institution scolaire, J.PAIN (1993) parle de maltraitances ou de **violence institutionnelle**. 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.

Ajoutons enfin que dans les pays du Nord (Scandinavie et Norvège) et en Angleterre, la violence entre élèves est traduite 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) et qui inclut les violences physiques et les violences d'attitudes (brimades répétées, attitudes d'exclusion, de rejet, ...).(OLWEUS, 1993 ;1999)

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.

**Force est de constater que cloisonner le terme de violence scolaire dans une seule définition semble donc difficile voire inopportun. La violence scolaire apparaît comme un phénomène complexe impliquant différentes composantes du système scolaire (élèves, enseignants, institution scolaire, environnement familial et socio-économique ) en interaction aboutissant à une atteinte physique ou morale pour une des composantes au moins.**

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

Les auteurs consultés se distinguent par l'importance qu'ils attribuent aux différents facteurs de violence. Ainsi, on observe dans la littérature de recherche, des formes de classement/attribution de 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. Notons à ce propos que présenter la violence comme un fait de société, une "*absolue fatalité*", et affirmer que ses racines sont exclusivement "*exogènes*" (le milieu familial de l'élève, les médias, le contexte socio-économique, l'appartenance à un groupe ethnique, ...) engendrent des "*démissions successives et en cascade*" des différents niveaux scolaires de responsabilité, instaurent les conditions les plus favorables au développement de la violence à l'école et empêchent toute politique de prévention laissant le champ à la seule répression (DEBARBIEUX, DUPUCH, MONTOYA, 1997).

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

Des facteurs de violence :

- des périodes de transition telles que l'entrée à l'école (DARDEL-JAOUDI, 2000) ;
- la période de l'adolescence (JEANMET cité par CHOUCHEA, O., DOLIVO-SCHMUTZ, V., & HALFON, O. , 2000 ; GOLSE, 1995)
- une faible estime de soi (BETTELHEIM, 1970 cité par HEBERT, 1991 ; DARDEL-JAOUDI, 2000)
- l'appartenance à certains groupes de pairs (CHOUCHEA et AL., 2000) ;
- la famille quand les parents sont incapables d'assurer une cohérence entre leurs conduites et leurs verbalisations par exemple (PATTERSON, DISHION et BANK, 1984 cités par HEBERT, 1991) ;
- la massification scolaire et le prolongement des études qui se sont opérés dans un contexte de chômage massif des jeunes (DUBET, 1998 ; BALLION, 1997 ; PERALVA, 1997) ;
- le jugement scolaire vécu par l'élève comme une atteinte à ses performances générales dans la vie, à sa personnalité individuelle et entraînant un sentiment d'injustice (PERALVA, 1997) ;
- la taille de l'établissement et ses effectifs ;
- la mauvaise atmosphère sociale à l'école caractérisée entre autres par une absence ou un manque de vie communautaire, d'activités sociales et créatrices, le peu d'attention prêtée aux élèves en difficulté, le peu de relations individuelles entre l'enseignant et les élèves, l'absence d'accord sur les règles et exigences scolaires ;
- le style de direction ;
- ...

### 3. DES MESURES DE PREVENTION/ERADICATION DE LA VIOLENCE SCOLAIRE

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.

Ce recensement ne prétend pas être exhaustif. Ces mesures ont été citées à plusieurs reprises dans les trois sources d'informations que nous avons pris soin de contrôler au préalable. Leur énoncé généralise des mesures plus particulières qui se développent ou se déclinent en fonction des contextes.

- Des interventions (sous la forme 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.

- Des actions (par exemple, des semaines à thèmes ou des journées pédagogiques) qui visent à **sensibiliser-informer les élèves aux phénomènes de violence**.
- **L'élaboration par les élèves des règles de vie en classe**.
- **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, ....
- 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.
- Le recours à des **sanctions disciplinaires** en cas de comportements indésirables. Ces sanctions disciplinaires (**du rappel à l'ordre à l'exclusion définitive (7) en passant par la retenue dans l'établissement et l'exclusion temporaire**) et les modalités selon lesquelles elles sont prises doivent figurer dans le Règlement d'Ordre Intérieur.
- 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, ...).
- 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.
- 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.
- **L'entretien avec l'agresseur et l'entretien avec la victime**.
- 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, ...).
- 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.
- 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, ...)



- 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.
- L'adoption par l'enseignant **d'attitudes telles que la clarification, le message " je-tu ", l'humour, ...**
- La mise en place du **tutorat entre élèves**.
- La pratique en classe de **l'apprentissage coopératif** entre élèves.
- 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, ...).
- Un **service de médiation 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, pour favoriser, conserver ou rétablir un climat de confiance entre l'établissement, les élèves et les parents (9).
- **L'explicitation-analyse du règlement d'ordre intérieur**, des droits et devoirs de chacun dans l'école par les enseignants aux 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.
- 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**.
- **Informier régulièrement les Centres Psycho-Médico-Sociaux des indices et des faits de violence et collaborer étroitement à ses interventions**.
- L'organisation systématique de **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.
- **L'accroissement de la vigilance dans les couloirs et durant les récréations par un nombre suffisant d'adultes parmi les élèves**
- L'élaboration d'un **projet d'établissement** (10) 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 (11), du personnel administratif et ouvrier.

- 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, ...)

- **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.
- **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**.
- L'installation d'un **appareillage de surveillance** dans l'établissement (caméra, détecteur de métaux, ...).
- 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, ...
- La création d'écoles **adaptées aux élèves en difficulté scolaire** (telles que la classe intermédiaire ou les classes relais en France).
- 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.

De l'organisation et du traitement des données que nous venons d'exposer, différents constats, plaidant notamment pour une approche systémique de la problématique, peuvent être relevés.

Le premier constat renvoie à **la multiplicité des définitions et des facteurs de la violence scolaire**. Ainsi, d'une part, les conceptions de la violence diffèrent notamment en fonction du point de vue disciplinaire adopté par l'auteur. D'autre part, un acte violent est rarement le résultat d'un seul facteur. Les facteurs de violence sont en effet en interaction et renvoient tant aux caractéristiques de l'élève (environnement familial, social, ...) qu'aux caractéristiques de l'école (pratiques pédagogiques, taille de l'établissement, ...).

La variété des manifestations et facteurs de violence pourrait aussi expliquer que la majorité des mesures ne constituent pas une réponse à un seul type de violence ou à une cause isolée.

Un autre constat justifiant la nécessité d'une approche systémique correspond à la **multidimensionnalité des mesures**. Cette caractéristique nous est apparue lors des différentes tentatives de classement qui devraient notamment prendre en compte à la fois le bénéficiaire (élèves, équipes éducatives, élèves et équipes éducatives, ...), l'initiateur principal de la mesure et son objet préventif ou réactif à des faits de violence.

D'autres remarques par rapport à la nature même des mesures ou par rapport à leur source d'identification peuvent être faites.

Ainsi, une même mesure peut être expérimentée dans des contextes éducatifs divers (écoles fondamentales ou secondaires, ordinaires ou spécial, en milieu rural ou urbain) et peut donc s'adresser à des enfants ou des adolescents de tout âge. Par ailleurs, si certaines conditions

évoquées dans la littérature de recherche sont généralisables, la plupart sont spécifiques et dépendent du contexte dans lequel la mesure est décidée. Quant à 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.

Les mesures que l'on retrouve à la fois dans la littérature, les textes réglementaires et l'offre de formation se caractérisent par le fait qu'elles considèrent le personnel éducatif et les élèves comme acteurs à part entière dans la lutte contre la violence scolaire et ont pour objet une modification de leurs comportements et/ou de leurs pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne la majorité des mesures prises dans les textes réglementaires, elles se trouvent 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.

Notons encore que par rapport à la problématique de la violence, les formations proposées aux équipes éducatives visent pour la plupart (66 sur les 81 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.

Enfin, les mesures axées sur les pratiques pédagogiques des enseignants 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.

#### **4. REGARDS DES PARTENAIRES EUROPEENS**

##### **A. Des préalables**

Deux préalables ont été mis en évidence par les partenaires européens dans le cadre de la lutte contre la violence scolaire.

Le premier renvoie à la reconnaissance par l'équipe éducative de la violence générée par l'institution scolaire elle-même. Comme le note M. RIBEIRO dos SANTOS, si la violence peut être directe en cas d'agression physique entre élèves ou entre élève et enseignant, il existe aussi une violence symbolique de l'école que ses acteurs vivent au quotidien dans certaines interactions entre l'enseignant et l'élève, dans la communication non-verbale, dans l'aménagement du temps et de l'espace scolaire. De même, la culture de l'échec scolaire constitue, selon A. DELHAXHE, une violence de l'institution sur l'élève.

Pour J. BIARNES, la violence symbolique de l'école 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

---

13 Comprendre et prévenir la violence à l'école  
Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence  
scolaire

---

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*”.

Le second préalable, en lien avec le premier, implique une remise en question de l'école sur ses finalités. En effet, si la violence à l'école est d'abord une violence de l'école, lutter contre la violence scolaire nécessite surtout une transformation du système qui reconnaît les élèves dans leur diversité et leur universalité. Selon J. BIARNES, "*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*". M. RIBEIRO dos SANTOS s'inscrit dans la même optique lorsqu'elle évoque la "*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 leurs savoirs.

## **B. Des principes d'action-clés**

A la lecture des commentaires des 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 ses 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.

## **C. Des conditions de mise en œuvre**

Il ressort aussi que l'efficacité des 33 mesures repose sur **différentes conditions** régulièrement mentionnées par les partenaires.

- **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, sur les moyens que se donne l'école dans le cadre de la lutte contre la violence, sur le système de valeurs véhiculées par l'école, sur les relations au sein de l'école entre

les élèves et l'équipe éducative, sur le climat de vie à l'école, sur la discipline et sur 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 C.P.M.S., les éducateurs, la direction pourraient être redéfinies, développées ou renforcées dans le cadre de la gestion de la violence scolaire. Les partenaires ont ainsi proposé que les structures d'échanges d'expériences et de réflexion entre enseignants puissent s'inscrire dans le cadre des formations continuées, que les structures d'écoute soient assurées par les C.P.M.S. ou encore que l'entretien avec la victime puisse 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).

Il contribue de plus à construire l'éthos de l'école (M. RIBEIRO dos SANTOS) 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 redéveloppement dans l'établissement d'un climat démocratique, propice à la participation et à l'expression des élèves**

J. BIARNES note que *“ lorsque l'école sera un lieu démocratique et une institution citoyenne, elle pourra amener les apprenants au respect mutuel, à la négociation d'un nouveau 'vivre ensemble' ”*.

- **L'institutionnalisation de la mesure**

Cette condition de mise en œuvre permet d'une part, de généraliser la mesure à l'ensemble de l'établissement et ainsi de la rendre officielle et obligatoire pour tous. D'autre part, elle permet d'inscrire la mesure dans la durée et la régularité.

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

Les partenaires ont mis en évidence l'inefficacité ou le peu de sens de certaines mesures prises isolément. Ils ont aussi évoqué l'intégration des mesures dans un plan d'action. Cette condition s'adresse à près de la moitié des mesures recensées dont les trois mesures de type pédagogique.

---

16 Comprendre et prévenir la violence à l'école  
Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence  
scolaire

---



Pour les partenaires, 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 (11) qui articule une majorité des 33 mesures identifiées.

J.F. GUILLAUME ajoute 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 (12) 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**

L'implication des adultes dans la mise en œuvre de ces mesures se traduit de différentes façons. Ils doivent témoigner entre eux des comportements qu'ils promeuvent auprès de leurs élèves. Ils restent les garants de l'intégrité physique et psychologique des élèves. Ils ont un rôle d'animateur dans le cadre d'apprentissage par les élèves de comportements prosociaux ou de prise de parole. Ils mettent 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 déresponsabilisation ou de démobilisation 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 champ d'action soient définies. Cette condition nécessite aussi que les élèves soient 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 membres d'une communauté qui a elle-même ses règles de fonctionnement).

En règle générale, concernant la mise en œuvre de moyens de lutte contre la violence scolaire, 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. En effet, comme J. BIARNES le rappelait, l'école fonctionne actuellement sur la base de principes du 19<sup>ème</sup> ou 20<sup>ème</sup> siècle et ne reconnaît pas toujours les besoins et attentes de l'apprenant.

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.

Quant à **P'évaluation des mesures**, elle constitue une étape à part entière dans la mise en œuvre de la mesure. Il ressort de l'ensemble des commentaires des partenaires à ce sujet que

- **P'évaluation devrait être contextualisée** : ses critères et ses modalités sont fonction de la mesure et des caractéristiques du contexte dans lequel elle est mise en œuvre ;
- **P'évaluation devrait être envisagée à long terme** (de 6 mois à 2 ans selon les mesures) ;
- **P'évaluation devrait prendre en compte les effets de la mesure sur l'ensemble de l'établissement** (dans ses dimensions relationnelles, organisationnelles et pédagogiques);
- **P'évaluation devrait impliquer tous les partenaires ou sujets de la mesure.**

## **CONCLUSIONS GENERALES ET PERSPECTIVES DE TRAVAIL**

Ce travail s'inscrit dans une démarche de construction – par confrontations successives de savoirs et expériences différents – d'un référentiel critique sur les mesures actuelles de prévention et de lutte contre 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 – à titre provisoire – quelques éléments qui pourraient constituer des “ outils ” utiles à la réflexion et à la construction de réponses aux phénomènes de violence scolaire. Il s'agit de :

- **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 transparait dans les difficultés rencontrées à tous niveaux tant pour définir le concept, en identifier les facteurs ou développer les intrications-interactions des conditions de mises en œuvre/efficacité des mesures identifiées.
- **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 la durée 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 intègrent et articulent entre elles les différentes caractéristiques** (contextes, ressources, contraintes) **et dimensions** (organisationnelles, relationnelles et pédagogiques) **de vie et de fonctionnement des établissements concernés ;**
- **qui cherchent à impliquer tous les acteurs ;**
- **qui soient source de création et/ou de 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 cheminements et articulation d'actions de prévention-éradication de la violence scolaire.

## NOTES

(1) ERIC (Educational Resources Information Center) et PSYCLIT (base de données publiée par l'Association américaine de Psychologie)

(2) 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).

(3) 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) - 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) - Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24.07.97) - 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) - Décret visant à assurer à tous des chances d'émancipation sociale notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (30.06.98).

(4) Articles 418 et 420 du Code pénal et article 1382 du Code civil.

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

(6) 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.
- (7) 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.
- (8) 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.
- (9) 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.
- (10) Il s'agit du projet d'établissement tel que défini dans 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 VII, section 2, article 67.
- (11) Sauf dans l'enseignement fondamental.
- (12) Ce programme a été présenté dans le cadre de la campagne antiviolence 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.
- (13) 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

## **BIBLIOGRAPHIE**

ARGYRIS, C. (1970). *Participation et organisation*. Dunod.

ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris. InterEditions.

BAILLON, R. (1997). Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In B. CHARLOT & J.C. EMIN, *Violence à l'école : Etat des savoirs*. (pp.41-82). Paris : Armand Colin.

CHOUCHENA, O., DOLIVO-SCHMUTZ, V., & HALFON, O. (2000). Psychopathologie de l'élève violent. In P.-A. DOUDIN, & M. ERKOHEN-MARKUS (Eds), *Violence à l'école. Fatalités ou défi ?* (pp.47-67). Bruxelles : De Boeck Université.

DARDEL JAOUDI, F. (2000). Analyser et gérer les violences. In P.-A. DOUDIN, & M. ERKOHEN-MARKUS (Eds), *Violence à l'école. Fatalités ou défi ?* (pp.129-146). Bruxelles : De Boeck Université.

- DEBARBIEUX, E., DUPUCH, A., & MONTOYA, Y. (1997). Pour en finir avec le " handicap socio-violent " : Une approche comparative de la violence en milieu scolaire. In B. CHARLOT & J.C. EMIN, *Violence à l'école : Etat des savoirs*, (pp.17-40). Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : Etat des Lieux* (Tome 1). Paris : ESF.
- DUBET, F. (1998 Avril-Mai-Juin). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie* (123), pp.35-47.
- DUPAQUIER, J. (1999). *La violence en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FORTIN, J. (1989). Violences en milieu scolaire : Vers une politique de prévention. *Les Cahiers médico-sociaux*, 33, (4).
- GANTY, J., (1994). *La violence scolaire en Communauté française de Belgique. Sociopathie et/ou délinquance en milieu scolaire*. Thèse de doctorat présentée à l'Ecole de criminologie. Université de Liège, Liège.
- GOLSE, B., (1995). La violence dans la psychanalyse. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, (43), pp.1-2 et 6-12.
- HEBERT, J. (1992). *La violence à l'école, Guide de prévention et Techniques d'Intervention*. Montréal : Logiques.
- JOYEUX, Y. (1996). *L'éducation face à la violence, Vers une éthique de la gestion de la classe*, Paris : ESF.
- LEBLANC, M. (1990). Le cycle de la violence physique : trajectoire sociale et cheminement personnel de la violence individuelle et de groupe. *Criminologie*, 23, (1), pp.411-474.
- MUCHIELLI, A. (1982). *Psychosociologie des organisations*, Paris : ESF.
- OLWEUS, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Paris : ESF.
- PAIN, J., (1993). *La pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- PERRALVA, A. (1997). La violence : un défi pour l'école républicaine. In B.CHARLOT & J.C. EMIN, *Violence à l'école. Etat des savoirs*, pp.101-115, Paris : Armand Colin.
- STENGERS, I. (1997). *Sciences et pouvoirs. Faut-il en avoir peur ?* Bruxelles : Labor.
- STEVENS, R.J., & SLAVIN, R.E. (1995, Summer). The cooperative elementary school : effects on students'achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), pp.321-351.
- TOMKIEWICZ, S. (1993). Violences institutionnelles. In P. STRAUS & M. MANCIAUX, *L'enfant maltraité* (pp.263-285). Paris : Fleurus.