

L'école et son contexte

On pourrait aussi rappeler les violences du XIX^e siècle qui sont d'un niveau très différent des actuelles. Il y a eu des révoltes lycéennes au XIX^e qui étaient énormes, pour lesquelles il a fallu l'intervention de la maréchaussée pour dégager des proviseurs séquestrés. Cela a été le cas aussi bien à Louis-

La violence à l'école, c'est évident, n'est pas un phénomène nouveau. Pour les historiens d'ailleurs c'est même aussi vieux que l'école. On peut s'amuser à reprendre des citations très anciennes. Il y en a une qui m'a toujours plu, c'est celle d'Orbilius, le fouettard qui était le maître du poète latin Horace et qui se plaignait des coups qu'il recevait du fait de la morgue et de la suffisance des parents. C'est pourtant lui qui est l'inventeur officiel de la pédagogie du fouet – c'est la raison pour laquelle on l'appelle le Fouettard – ce qui prouve qu'à la fois les griefs contre les parents ne sont pas nouveaux, mais qu'aussi fouetter les petits enfants ne sert pas à grand-chose...



■ Éric DEARBIEUX

le-Grand, que dans les lycées de Bordeaux. Mais ce n'est tout de même pas la même chose : maintenant on n'est plus dans *La Guerre des boutons*.

On constate une nette évolution depuis quelques années selon plusieurs indicateurs. D'abord, on bascule à la fin des années quatre-vingt-dix vers des violences nettement plus collectives, des violences très tournées contre l'institution et visant l'école, du fait d'un certain nombre de groupes qui posent un vrai problème. Il ne s'agit pas simplement d'une violence pathologique qui pourrait être traitée par l'intervention de psychologues dans les écoles. Cette violence fait sens contre l'école et la principale évolution est là. Elle est relativement récente puisqu'elle date de 1997-1998. (J'avais d'ailleurs fait un rapport pour le ministère à cette époque-là.)

VIOLENCE DÉLINQUANTE/VIOLENCE ORDINAIRE

Maintenant évidemment à côté de cette violence dont on peut trouver l'origine sociale sans aucun doute dans ce qu'on appelle la délinquance d'exclusion, c'est-à-dire la manière dont des groupes de jeunes peuvent s'identifier contre toute structure publique : certaines violences vont être dirigées contre la police – même s'il peut y avoir parfois d'autres raisons à cela –, les pompiers quand ils arrivent ou les transports en commun. L'école est agressée comme la plupart des services publics. Les enquêtes de victimisation ou les chiffres officiels qui sont plus ou moins disponibles – suivant les années et suivant les aléas des logiciels qui sont utilisés – ont montré une augmentation assez forte, depuis 2000, du nombre d'agressions directes contre les enseignants. Cette violence-là est très concentrée – suivant les estimations, entre 5 et 10 % des établissements scolaires – et est très liée aux problèmes d'exclusion sociale. Donc lutter contre ce type de violence sans lutter contre l'exclusion sociale, c'est un peu un

leurre, ce qui ne veut pas dire qu'on doit attendre pour autant.

Il existe aussi des violences qui ne sont pas directement liées à la délinquance. Un des principaux points d'accord entre les scientifiques qui s'occupent de la violence à l'école, c'est de dire que la grande masse de la violence à l'école est une violence beaucoup plus diffuse. Ce n'est pas une violence d'intrusion extérieure, mais une violence très répétitive qui se traduit par des petits faits – petites bagarres, bousculades, ostracisme – qui, pris un par un, n'ont pas une importance considérable, mais qui, en se répétant et en se répétant toujours sur les mêmes victimes, la plupart du temps des élèves mais parfois aussi des adultes, ont des conséquences considérables sur la santé mentale des élèves, sur le décrochage scolaire, sur l'absentéisme dû à la peur...

Donc il faut réussir à articuler une pensée qui tienne compte de cette mutation de la violence délinquante à l'école mais aussi de la violence plus ordinaire qui pose un vrai problème pour les victimes. Les recherches sur le harcèlement à l'école ont montré qu'un élève harcelé dans une école primaire courrait, quatre fois plus qu'un autre, le risque de faire une tentative de suicide.

D'après les données des enquêtes de victimisation, par exemple de l'Observatoire de la délinquance ou d'après les chiffres de la police, les dommages aux biens diminuent et la violence contre les personnes et la violence interpersonnelle augmentent. Pourquoi l'école y échapperait-elle? Mais il existe – et je dirais que c'est presque une bonne nouvelle – une vraie prise de conscience et un vrai refus des violences, même les plus ordinaires. Cela ne veut pas dire qu'il faille « policer » la société, penser qu'une petite violence est forcément horrible, qu'il faut fichier tous les mômes qui se bagarrent en cour de récréation. Non!

Certains peuvent craindre que nous entrions dans une société gouvernée par les victimes. Mais il faut se rappeler que, dans le passé, les violences les plus dures, les plus dures envers les enfants, mais aussi les plus dures envers les femmes étaient très bien tolérées et n'étaient pas du tout considérées comme des violences! Un très beau livre de Georges Vigarello¹ rappelle que *les femmes jusqu'aux années vingt du siècle dernier, n'étaient pas considérées comme violables!* Le viol n'existait pas. Que la petite fille, jusqu'à presque la fin du XIX^e siècle, rende service à son père, veuf, ne choquait personne. Donc une prise conscience n'est pas forcément négative et en ce moment on prend conscience effectivement que des petites violences peuvent avoir des conséquences sur les victimes, et c'est très important.

VIOLENCE À L'ÉCOLE, VIOLENCE DE L'ÉCOLE ?

En ce qui concerne les causes de la violence, il s'agit d'abord d'éviter tout simplisme. Il faut être tout à fait d'accord sur le fait que c'est une multiplicité de facteurs qui s'entrecroisent, que l'entrecroisement de ces facteurs peut amener une plus forte probabilité de violences à l'école, sans que pour autant d'ailleurs cela soit fatal. On sait, par exemple, qu'il peut y avoir des facteurs familiaux, sociaux, socio-économiques, des facteurs liés à la situation de minorité par exemple, mais on sait aussi très bien qu'on peut être noir, habiter un ghetto nord-américain dans une famille monoparentale au chômage, sans avoir de problème de violence même si des difficultés supplémentaires, une probabilité supplémentaire d'exercer la violence ou d'en souffrir sont liées à certaines situations. Les recherches longitudinales – je pense en particulier aux enquêtes de victimation menées sur près de 10000 enfants suivis pendant près de 10 ans – montraient que les facteurs de risque avaient tendance à se combiner, à augmenter de manière plus forte dans les zones où l'organisation sociale, où la pauvreté et le chômage sont plus forts. Cela ne veut pas dire que tous les pauvres ou que tous les chômeurs soient violents. C'est plutôt le chômage et la pauvreté qui sont violents, d'ailleurs, et on peut en conclure que le traitement social est aussi important que le traitement en terme d'éducation familiale.

On oublie très souvent, cependant, que la violence à l'école n'a pas que des causes externes au système scolaire – c'est aussi plutôt une bonne chose car s'il n'y avait pas de cause interne au système scolaire on ne pourrait rien faire pour

■ 1 Histoire du viol. XVI^e - XX^e siècle, 2000, Seuil.

améliorer les choses. On ne pourra jamais régler tout le problème parce que tout le problème ne vient pas que du système scolaire : je refuse l'idée : violence à l'école = violence de l'école. C'est trop facile, c'est culpabilisant pour les praticiens et cela donne à l'école une puissance qu'elle n'a pas. L'école n'est pas, à elle seule, l'explication de la violence à l'école. Cependant, on sait qu'il existe des conditions scolaires de la violence à l'école sur lesquelles on peut travailler. Elles sont connues.

La première chose sur laquelle j'insiste depuis près de vingt ans, c'est la stabilité des équipes éducatives. Dans les modèles qui ont été proposés par Denise Gottfredson aux États-Unis – elle travaille depuis plus de 33 ans sur des données annuelles qui couvrent plusieurs centaines de milliers d'élèves interrogés, donc c'est du solide –, le premier de tous les facteurs de risques, c'est l'instabilité des équipes éducatives. Or, en France de ce point de vue on est bien pire qu'ailleurs. Pourquoi ? Parce que le mouvement national des enseignants du second degré amène dans les lieux difficiles des jeunes qui sont à peine frais émoulus de leur IUFM – et d'ailleurs souvent assez mal formés contrairement à la dénomination de leur institut – qui n'ont qu'une seule envie : d'en repartir. Quand on a un turn over de l'ordre de 50 %, 60 %, 70 %, comment faire face ? Quand ceux qui connaissent le mieux les établissements sont les élèves comment faire face ? Il y a urgence !

On peut utiliser des moyens divers sans se heurter immédiatement à la tradition syndicale par un décret qui abolirait le mouvement national. (Je rappelle que Claude Allègre est « tombé » en partie à cause de ça... en partie seulement, certes...) Il faut peut-être user de mesures dérogatoires, avoir des encouragements beaucoup plus forts en matière de carrière. Si on devait comparer les situations : en Angleterre où il n'existe pas de mouvement national et où le recrutement est très localisé, on a une stabilité des équipes bien plus forte avec, de plus, d'après les enquêtes faites par Rine Blaya, un taux de satisfaction au travail

plus important. Les équipes peuvent se choisir en partie entre elles, par exemple. Il faut conduire une vaste réflexion sur cette question.

Enfin, la qualité de l'implantation de programmes de lutte contre les violences est primordiale. Cela signifie une implantation qui est prise en charge par une équipe qui n'est pas simplement stable, mais qui peut se réguler, qui est animée, qui est aussi accueillante et c'est beaucoup plus compliqué.

Un autre problème important provient des classes de niveau – les *ability grouping* comme disent les Américains –, c'est-à-dire le fait de regrouper dans les mêmes classes des enfants qui vont le vivre comme une espèce de groupement « racial » (même si ce n'est pas officiellement très encouragé !). Il n'y a rien de pire pour augmenter les difficultés, rien de pire que de créer des classes non mixtes, des classes cocotte-minute. Une jolie recherche flamande de l'université de Louvain montre que les classes où on regroupe des élèves en difficulté familiale sont des classes où le passage à l'acte est beaucoup plus important. Ce sont des classes où on a moins de filles et où la violence est beaucoup plus forte, l'effet genre joue beaucoup. Cela ne condamne pas forcément l'idée d'avoir des groupes de niveau par matières, mais les classes de niveau sont une catastrophe.

Il faut aussi évoquer l'importance de la taille de l'établissement particulièrement en milieu populaire défavorisé. Un mouvement mondial s'est créé qu'on appelle le mouvement des *small communities* qui consiste à casser les gros établissements pour en faire de beaucoup plus petites unités. Cela coûte moins cher et surtout – la preuve est apportée – le rendement scolaire est bien meilleur et les difficultés de comportement sont beaucoup moins importantes.

LA COUPURE ENTRE L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ

Un dernier facteur concerne la coupure entre l'école et la communauté plus forte en France qu'ailleurs, parce que l'école s'est construite contre la société, elle s'est construite contre les bruits de la rue. On avait peur à l'époque d'un envahissement du clérical dans l'école publique, mais cette coupure républicaine, qui reste dans notre imaginaire, a des conséquences en terme de sentiment de mépris qui est extraordinairement développé en France

Si l'on veut évoquer enfin les stratégies pour faire reculer la violence, il faut tenir compte de deux grandes priorités qui, plus que des solutions, sont des conditions à l'application de solutions. Il faut prendre les choses par palier. Un premier palier serait la prévention générale de la violence à l'école sans cibler forcément le problème lui-même. On sait qu'il y a un lien très fort entre climat scolaire et violence à l'école. Il faudrait voir à ce propos l'approche espagnole et latino-américaine de la *convivencia escolar* qui consiste à améliorer la vie d'un établissement scolaire en traitant – j'irai jusqu'à avancer près de 80 % – des petits problèmes de friction au quotidien, qui finissent effectivement par devenir des causes de stress plus violent. Bien vivre ensemble impose un vrai travail en équipe et ne s'improvise pas. Ce n'est pas naturel, cela s'apprend. Or la formation des enseignants ne leur apprend pas à travailler en équipe, c'est même exactement le contraire : les étudiants ne sont pas des futurs collègues mais des concurrents qui passent des concours difficiles. La plupart des enseignements sont d'ailleurs frontaux, sans qu'il y ait de travail de groupe et sans développer le travail coopératif, démocratique entre adultes. C'est une erreur fondamentale. On sait aussi, par exemple, qu'un enseignant qui a été formé à la gestion de son stress ou à la gestion du stress des élèves est un enseignant qui sera beaucoup moins victime et dont les élèves seront eux-mêmes beaucoup moins victimisés.

L LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Pour résumer, outre celui de la stabilisation des équipes l'énorme chantier de l'école concerne la formation des enseignants. Or à cet égard, il faut parler des effets pervers de la mastérisation. Que des enseignants soient formés à Bac + 5, pourquoi pas ? Qu'on augmente leur capacité, leur savoir, pourquoi pas ? Sur le plan de la discipline à enseigner, pourquoi pas ? Je n'ai absolument rien contre l'idée qu'on ait des enseignants intelligents et savants. Mais par contre, que l'on n'ait quasiment aucune formation pédagogique est assez

délirant : on a même pu dire que la violence à l'école était la faute des « pédagogistes » ! C'est lunaire voire jurasique. Il ne faut pas s'étonner que des enseignants, qui « font du groupe » pendant quarante ans de leur vie sans avoir reçu aucune formation à la dynamique de groupe, à la manière dont on passe la parole dans un groupe, rencontrent des difficultés. L'autorité n'est pas naturelle. L'enquête faite par Catherine Blaya était très claire à cet égard : quand les IUFM proposaient des modules sur la violence à l'école ou sur la gestion des groupes difficiles, c'étaient en option et au maximum vingt heures, donc avec peu d'effet de formation et relativement peu suivies. Surtout pas par ceux qui en avaient besoin ! Ceux qui y allaient, c'était souvent ceux qui étaient conscients du problème et de la nécessité de se former.

Par ailleurs, on s'est rendu compte dans cette enquête qu'il n'y avait que 17 % des formateurs proposant ce type de formation qui avaient eux-mêmes été formés... Le risque de la mastérisation, c'est que si tout doit « retomber » sur les universités, elles ne sauront pas mieux le faire. Ce sera au petit bonheur la chance : ceux qui auront l'occasion de connaître quelqu'un qui connaît un peu le problème, qui a lui-même, etc. auront une petite formation. Les autres, non. Et je prétends, contrairement à ce que certains disent, que ce n'est pas simplement un problème de formation continue, mais bien un problème de formation initiale. Les enseignants se cassent la gueule dans les premières semaines de leur carrière. On n'a pas d'enquête, mais il faudrait en avoir sur le taux actuel d'abandon rapide du métier. Car les problèmes de recrutement risquent de surgir bientôt. C'est ce qui s'est passé dans certains pays, au Québec par exemple, où ils sont très inquiets du taux d'abandon et ils essaient de réagir.

P RÉVENTION ET EFFETS PERVERS

Ensuite, il faut évidemment des préventions qui soient plus ciblées sur les problèmes réels, c'est-à-dire les problèmes locaux. Ce n'est pas simplement un problème d'État mais une question d'articulation interinstitutionnelle et au niveau de l'établissement lui-même. Agir consiste d'abord à établir un diagnostic clair, sain, sûr, dans chaque établissement sur les problèmes qu'il faut cibler : il est ridicule de penser que les problèmes et surtout que les histoires des équipes sont les mêmes partout.

Il y a, par exemple, des programmes qui ont été évalués très positivement mais qui sont complètement inadap-

tables à certaines équipes. Toutes les analyses ont montré que la démocratie scolaire, la coopération, sont des attitudes qui ont beaucoup plus d'efficacité que tout autre style pédagogique. Oui, mais si dans un établissement scolaire aucun enseignant n'en veut, comment fait-on ? Pour ce qui concerne la vidéo surveillance par exemple, on sait qu'elle n'a qu'un effet très marginal sur le climat et sur la délinquance ; on l'évalue à peu près à 5 % à 6 % de diminution de la délinquance – et encore, uniquement quand le personnel est mobilisé, parce que s'il s'agit simplement de regarder un écran on sait que cela ne marche pas. Il serait néanmoins tout aussi absurde de penser que certaines solutions techniques ne vont pas être utiles dans tel ou tel établissement. Le diagnostic de sécurité d'un établissement peut amener à proposer de manière transitoire un dispositif de vidéo surveillance à l'entrée, à cause d'un racket, qui se serait développé, et en liaison avec la police à l'extérieur de l'établissement.

Mais il faut toujours penser aux effets pervers. On sait très bien que si on installe un matériel de surveillance ou si on barricade l'école

sur elle-même, l'école devient une cible, est plus vite considérée comme extérieure au quartier. Du coup toutes ces mesures de surveillance et d'isolement de l'école vont ajouter de la violence. Quand on fait un diagnostic, un projet local, on ne le fait pas simplement à l'intérieur de l'Éducation nationale, on ne le fait pas non plus simplement avec les partenaires sociaux éventuels qui ont les mêmes problèmes de stabilité (le turn over au niveau des éducateurs par exemple dans les centres sociaux est énorme, quand on arrive à en recruter). On le fait aussi avec les habitants, au sens général, c'est-à-dire, les parents d'élèves bien sûr, mais aussi beaucoup plus largement les commerçants, quand il y en a, et avec tous ceux qui peuvent être intéressés par la sécurité publique dans un quartier, dont l'école fait partie. L'école n'est pas dans le contexte d'un quartier, l'école, elle est le contexte. Et tant qu'on essaiera de penser la violence comme extérieure, comme venant forcément du quartier, et comme n'ayant comme seule solution qu'une école qui se replie sur elle-même comme une forteresse, il ne faudra pas être étonné qu'une forteresse ait pour destin, pour mission d'être assiégée. ■

■ **ÉRIC DEBARBIEUX**

Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Bordeaux, directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école