

LES ÉTATS GÉNÉRAUX
DE LA SÉCURITÉ À L'ÉCOLE

COMPRENDRE, PRÉVENIR, AGIR

Fiches thématiques

Contributions du conseil scientifique

10-11 avril 2010



ministère
éducation
nationale

• Fiche 1. Qu'est-ce que la violence à l'école ?

Rédacteur principal : Eric Debarbieux

La définition de la « violence en milieu scolaire » fait encore débat, en France, entre partisans d'une définition restreinte aux catégories pénales – qui du coup replient la « violence » dans le champ de la délinquance – et ceux qui en donnent une définition large. Cependant, un consensus apparaît majoritairement dans la littérature internationale avec une extension de la définition de la violence en milieu scolaire à un large spectre de faits, plutôt que dans sa restriction aux violences physiques ou aux seuls faits relevant du code pénal.

Au niveau international, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la violence comme: “ L'usage intentionnel de la force physique, du pouvoir sous forme de menace ou d'action contre soi-même, autrui ou un groupe ou une communauté dont la conséquence réelle ou probable est une blessure, la mort, un traumatisme psychologique, un mauvais développement ou encore la précarité” (WHO, 1995). Toutefois, vue du côté des victimes la violence peut ne pas être intentionnellement produite (cas des violences commises sous l'influence de psychotropes, ou sous l'effet de la maladie mentale par exemple). On remarquera que l'OMS admet dans la catégorie violence aussi bien des dommages physiques que psychologiques. De même pour Hurrelmann (in Vettenburg, 1998) : « La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école ». De plus, la recherche spécialisée tend de plus en plus à inclure dans la problématique de la violence à l'école le problème des comportements agressifs, intentionnels ou non. Sur la dernière décade, de nombreuses études internationales (Group for the advancement of psychiatry, committee on preventive psychiatry, 1999 ; Goldbloom, 2004; Heyneman, 2003 ; Piko et coll., 2006) ont souligné chez l'enfant et l'adolescent une augmentation, mais aussi une précocité et une sévérité des comportements violents. Le milieu scolaire est bien logiquement touché par ce phénomène au travers de la violence physique avec ou sans arme, du racket, des conduites d'intimidation (ex : *school bullying*), des menaces, des vols, du *binge drinking* mais aussi des conduites automutilatoires et suicidaires. Notons que depuis quelques années, de nouvelles formes de violence se développent, les agressions liées aux NTIC¹ telles que la cyber-violence (Willard, 2006, Burgess-Protor et al., 2006) ou le *happy slapping* caractérisent cette nouvelle « e-generation ». Le phénomène des jeux dangereux, regroupant les jeux de non-oxygénation (ex : asphyxie, strangulation), les jeux d'agression (ex : usage de la violence par un groupe d'enfants envers un enfant seul) ou encore les jeux de défis (ex : principe du « t'es pas cap ») est aussi un autre exemple de ces nouvelles formes de violences (Michel, 2006, 2009).

Il ne s'agit pas de dire que tout comportement « déviant » ou agressif est en soi une violence et il ne s'agit pas, bien sûr, de faire des enfants « à trouble de comportement » de futurs délinquants, mais bien de tenter de comprendre si et comment l'institution scolaire et ses partenaires peuvent tenter de les aider sans les stigmatiser. Il convient d'ailleurs de soigneusement distinguer entre « difficultés de comportement » et « troubles de comportement ». Les difficultés de comportement sont le plus souvent transitoires, elles sont « des manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise, etc.) liées à un contexte donné (période développementale plus exigeante, présence de facteurs de stress dans l'environnement social, scolaire, social ou culturel) [ce qui] n'implique pas nécessairement que ce jeune soit vulnérable, mais plutôt que son environnement présente des conditions adverses ou qu'il vive des conflits avec des personnes qui

¹ NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication (Internet, téléphone portable).

sont significatives pour lui » (Massé et alii, 2006, p.2). Les interventions centrées sur l'environnement suffisent habituellement à régler les problèmes. À l'inverse, ce qui est nommé trouble du comportement implique une vulnérabilité plus grande du jeune avec deux dimensions importantes à prendre en compte : la continuité de ces troubles et le fait que le jeune qui en est atteint présente des dysfonctions dans plusieurs milieux. En fait, cette approche ne dit pas que le jeune est « responsable » pour des causes génétiques ou liées à son propre caractère. Elle reconnaît que les causes peuvent le plus souvent être liées à l'environnement, entre autres socio-économique, mais il y a intériorisation graduelle de ces troubles qui deviennent un fonctionnement psychologique (Dumas, 1999). On entend par troubles du comportement des comportements répétitifs et persistants socialement inadéquats et mettant en danger les droits ou la personne d'autrui ou soi-même. Ils sont considérés comme « graves et très perturbateurs tant pour les sujets qui les manifestent que pour leur environnement social » (Vitaro & Gagnon, 2000, p.233).

Ce que la recherche mondiale montre le mieux est que la carrière de victime, comme celle d'agresseur, se construit et que la violence la plus dure n'est pas essentiellement un événement isolé, imprévisible, accidentel (ce qu'elle peut évidemment parfois être) : ce que nous apprennent le mieux les enquêtes est que *la violence se construit*, et qu'elle se construit dans le ténu et le continu (Blaya & Debarbieux, 2001). Par prévention de la violence à l'école on entendra donc non seulement la prévention du crime à l'école, mais celle des comportements agressifs répétés (Vitaro et Gagnon, 2000).

Ceci ne signifie pas que la prise en compte de cette continuité nécessite un profilage précoce des futurs délinquants. Ce que dit la recherche n'est pas qu'à une seule « incivilité » ou à un fait réprimandable mais somme toute banal correspond une lente descente vers le crime et la violence insupportable. Ce que la recherche dit est que la continuité dans les mauvais traitements mêmes peu visibles a des conséquences importantes sur les agresseurs, leurs victimes et les communautés. La recherche ne dit pas que la présence de certains facteurs de risque entraînera fatalement à la délinquance ultérieure. Par exemple, une étude pour le FBI (Vossekuil et alii, 2002) montre que profiler des élèves qui peuvent posséder des traits similaires à ceux des *school shooters* n'est pas un remède efficace. Le gros problème avec le profilage est qu'il inclurait environ 25 % des élèves, qui auraient les mêmes caractéristiques que les *school shooters*. Ce rapport est précis : le profilage comporte un risque de sur-identifier les élèves et de stigmatiser des populations. Pour autant, il ne s'agit pas d'oublier que cette violence létale était en partie prévisible : 75 % des tireurs disent qu'ils avaient planifié leur attaques au moins deux jours avant, et on sait par exemple que les menaces de mort répétées, la menace de venir armé à l'école, et la construction de scénarii de vengeance morbides doivent être pris au sérieux et discutés avec ceux qui profèrent ces menaces (Cornell, 2003).

En tout cas, le débat est internationalement tranché sur l'inclusion dans le genre « violence à l'école » des violences « mineures » et des « microviolences » répétées. Le concept de *school bullying*, que nous pourrions traduire par « harcèlement et maltraitance entre pairs à l'école » est ainsi un concept fort employé dans les pays d'Europe du Nord, par exemple. Il appelle à la prise en compte de faits aussi ténus en apparence que les moqueries, les mises à l'écart ou les brutalités du quotidien, dont la fiche n°2 décrira l'impact psychologique. Même si la sensibilité de l'opinion publique à la violence des jeunes est exacerbée par des épisodes de violence spectaculaire, le nombre de délinquants juvéniles auteurs de violence dure est plutôt réduit, particulièrement en milieu scolaire. Denise Gottfredson, la grande spécialiste américaine du problème, affirme ainsi que la victimation en milieu scolaire n'a guère évolué dans ses formes entre ses premières études menées en 1985 et les études plus récentes (Gottfredson, 2001) : l'expérience personnelle de victimation est, autant pour les élèves que pour les enseignants, liée à des incidents mineurs, les victimations sérieuses sont très rares. Dès 1985, ses enquêtes permettaient de montrer que le véritable problème tient à une haute fréquence de victimations mineures et d'incivilités (*indignities*) plus qu'à une délinquance dure.

C'est ce que montrent avec régularité les enquêtes de victimation menées en France par l'équipe bordelaise de l'Observatoire international de la violence à l'école (Debarbieux, 2006).

• Fiche 2. Conséquences sur les élèves de la violence à l'école

Rédactrice principale : Catherine Blaya

• 1. Violence et décrochage scolaire

La relation entre la violence et les apprentissages a fait l'objet de nombreuses recherches et il s'avère que le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration, les capacités d'abstraction (Singer et al., 1995). Les enfants victimes d'ostracisme ont une opinion plus négative de l'école, mettent en place des stratégies d'évitement et sont donc plus souvent absents, et ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (Sharp et Thompson, 1992). Ces chercheurs montrent que 29 % des victimes ont du mal à se concentrer sur leur travail scolaire. Twemlow et al. (2001) suite à l'expérimentation d'un programme d'intervention contre le *bullying* basée sur le refus de la maltraitance entre pairs ont constaté une hausse significative des résultats scolaires des élèves qui avaient participé à l'action alors que les résultats des élèves de l'école contrôle n'affichaient aucun changement. Du côté des agresseurs, les problèmes sont aussi importants, avec un pourcentage important d'élèves qui sont en échec scolaire.

Une victime sur cinq (Sharp & Thompson, 1992) a tendance à s'absenter pour ne pas affronter leur(s) agresseur(s) (Reid, 2002). DeRosier et al., (1994), ont évalué trois cohortes d'élèves sur quatre ans et ont révélé que les enfants victimes d'ostracisme avaient des taux d'absentéisme plus élevés que les autres et de moins bons résultats aux tests scolaires que les élèves qui ne sont pas rejetés confirmant ainsi les travaux précédents de Nielsen & Gerber (1979). Une autre étude (Reid, 1983), auprès de 188 absentéistes chroniques au Pays de Galles, conclut que 14,8 % d'entre eux ont affirmé que la première fois qu'ils se sont absentés, c'était parce qu'ils étaient victimes de maltraitance et harcèlement et 18,8 % ont donné la même raison pour une absence persistante. Ces résultats rejoignent les conclusions sur la dépression et l'anxiété et les résultats de recherche au sujet du décrochage scolaire selon lesquels la dépression est fréquente chez les absentéistes (Fortin et al., 2000; Choquet et Hassler, 1997).

• 2. Violence et santé mentale

La violence affecte le métabolisme et les défenses immunitaires. Ainsi, les victimes, mais aussi les témoins de violences, peuvent souffrir d'un arrêt de croissance, et de divers symptômes tels que vomissements, évanouissements, maux de tête, de ventre, problèmes de vue, d'insomnie etc. (Williams et al., 1996). Les filles, notamment les victimes/agresseurs, ont des sautes d'humeur, sont plus souvent tristes et se sentent inutiles et nulles (Kumpulainen et al., 1998). Les victimes peuvent souffrir d'une fatigue chronique inhérente à la vigilance que maintiennent les individus évoluant dans un environnement violent, ce qui peut altérer les facultés d'adaptation, d'empathie.

L'une des difficultés majeures avec le harcèlement et la maltraitance, c'est que la victime a du mal à demander de l'aide car bien souvent elle pense qu'elle est responsable du traitement qu'elle subit et a honte. Ce type de victimation induit une érosion de l'estime de soi qui amène les victimes à supporter leur détresse en silence. Elles développent des symptômes d'anxiété, de dépression et ont des idées suicidaires (Salmon et al., 1998), ces problèmes pouvant s'inscrire dans le long terme. A l'âge de 23 ans, les garçons ayant été victimes présentent toujours des problèmes de dépression et de faible estime de soi (Olweus, 1993) et le

harcèlement a été identifié comme l'un des stressors les plus fortement associés avec les comportements suicidaires chez les adolescents (Davies & Cunningham, 1999). Salmon et al. (2000) montrent que 38 % des patients envoyés dans une clinique de jour avaient une expérience récente de harcèlement et maltraitance en milieu scolaire. Plus de 70 % d'entre eux avaient été diagnostiqués comme dépressifs. Le fait d'avoir été témoin de violence est associé significativement avec la dépression, le syndrome de stress post-traumatique et l'anxiété. L'exposition à la violence, peut entraîner une peur chronique, des flashes de retour sur l'incident violent et conduire à des désordres alimentaires ou la consommation d'alcool chez les adolescents et les adultes (Bond et al., 2001). Les enfants faisant des tentatives de suicide partagent des caractéristiques communes : ils ont été témoins d'épisodes violents dans leur famille, et sont eux-mêmes victimes. La corrélation est établie entre le fait d'être frappé et celui de s'infliger des violences (Green, 1978). Une victime de harcèlement en milieu scolaire qui ne bénéficie pas du soutien des adultes parce qu'elle n'a pas parlé de son problème ou parce que les adultes pensent qu'il ou elle doit apprendre à se défendre seul et qu'il s'agit de simples chamailleries entre enfants présente quatre fois plus de risque d'attenter à sa vie qu'un autre enfant (Olweus, 1978). Ainsi, Blaya (2003), dans son étude sur le décrochage scolaire, a-t-elle été amenée à interroger des jeunes en unité d'accueil hospitalière après une tentative de suicide. Sur trente jeunes interrogés, plus de la moitié avaient une expérience de victimes de harcèlement et de maltraitance en milieu scolaire.

- 3. Victimation et troubles de la socialisation

L'exposition à la violence a des séquelles sur les capacités de socialisation des individus. Singer et al. (1995), ont identifié une baisse des compétences sociales chez les sujets victimes de violence. Les hommes tout comme les femmes qui ont été victimes de harcèlement et maltraitements pendant leur scolarité rencontrent par la suite, plus de difficultés à entretenir des relations avec le sexe opposé. De plus, Farrington (1993) dans son étude longitudinale a démontré qu'il y avait une certaine transmission transgénérationnelle dans le rôle de victime, les enfants de victimes de *bullying* ayant tendance à être victimes eux-mêmes. Ce sont les victimes/agresseurs (c'est-à-dire les victimes qui sont aussi agresseurs) qui présenteraient les séquelles psychosociales les plus importantes, avec notamment des problèmes relationnels importants (Kumpulainen & Rasanen, 2000).

Une partie des enfants ou adolescents qui sont régulièrement victimes de violences finissent par devenir eux-mêmes agresseurs (Olweus, 1978). Si lorsqu'ils sont agressés verbalement ou physiquement, dans deux cas sur cinq en moyenne, les élèves du premier degré optent pour une stratégie d'affirmation de soi, une fois sur cinq, ils privilégient la violence verbale ou la violence physique pour régler leurs conflits (Turcotte et Lamonde, 2004, p.35). Interrogés sur les raisons de leur placement dans une école spécialisée (Salmon et al., 2000), les élèves donnent aussi comme raison la nécessité de se défendre, ce qui rejoint les résultats de Boulton & Underwood (1992), qui ont trouvé que 44 % des agresseurs justifiaient leur attitude par la provocation préalable de la victime. Agresser les autres peut aussi être une stratégie adoptée afin d'éviter de devenir victime soi-même (Smith & Sharp, 1994) et être de l'ordre de la violence préventive. Selon Singer et al. (1995) et Durant et al. (1994), les garçons victimes sont plus susceptibles que les autres d'utiliser une arme, et d'adopter eux-mêmes une conduite violente indépendamment des facteurs familiaux et sociaux (Saltzman, 1995). Ce que confirme l'étude de Pittsburgh (Van Kammen et Loeber, 1995), selon laquelle la victimation est plus un prédicteur du port d'armes à feu que la relation inverse. Les garçons qui agressent et maltraitent leurs pairs de façon régulière à l'adolescence sont trois à quatre fois plus à risque d'adopter des conduites socialement inacceptables et violentes par la suite (Lane, 1989 ; Farrington, 1993). Ils sont plus susceptibles de maltraiter leurs compagnons et d'utiliser les punitions corporelles et la violence à l'encontre de leurs

enfants (Roberts, 2000). Le harcèlement subi à l'école semble jouer un rôle important dans les *school shooting*, comme le montre une recherche nord-américaine (Vossekuil et alii, 2002). Cette recherche, publiée dans un rapport du FBI en 2000 porte sur les tirs meurtriers dans les écoles entre 1974 et 2000. Elle prouve que 75 % de tous les *school shooters* avaient été victimes de maltraitance entre élèves. Le tireur s'était souvent senti persécuté, harcelé, humilié, avant l'événement. « Beaucoup avaient souffert d'un *bullying* sévère et de long terme et avaient été harcelés, ce que plusieurs agresseurs décrivent comme un tourment. »

Cette revue de la question nous amène à conclure que le fait d'être victime, victime/agresseur, agresseur ou témoin de violence en milieu scolaire peut être à l'origine de troubles divers, les problèmes de santé mentale et d'insertion sociale n'étant pas des moindres.

• Fiche 3. L'élève et la violence : sens et fonctions psychopathologiques des comportements violents en milieu scolaire.

Rédacteur principal : Gregory Michel

Au travers des comportements violents, c'est l'agressivité qui se tisse en toile de fond. Celle-ci est le plus souvent « réactive » c'est-à-dire dépendante d'un contexte particulier. Dans ce sens, certaines manifestations violentes peuvent s'interpréter comme des signes de protestations permettant à l'enfant de se protéger d'un environnement vécu comme hostile. L'institution scolaire en tant qu'environnement social avec ses règles, ses standards, ses valeurs, peut devenir menaçante pour celui qui ne les intègre pas. Aussi, un acte violent réactionnel aux contraintes de l'institution peut permettre à l'adolescent de se construire une identité et de s'affirmer dans un monde dont il se sent exclu. Les conduites violentes en milieu scolaire ne sont le plus souvent qu'un épiphénomène, une extension des agressions extérieures, certains élèves transposant leurs comportements habituels, leur « style de vie » à l'école. En revanche, d'autres enfants souffrent de troubles du comportement caractérisés par des conduites hétéro-agressives, des actes violents répétés et envahissants (coups, blessures, vandalisme etc.). Il s'agit de troubles psychopathologiques regroupant le trouble de conduites, le trouble déficit de l'attention avec hyperactivité ou encore le trouble oppositionnel. Le mode de fonctionnement pathologique est chronique, envahissant et se définit par une inattention, une impulsivité, un manque de contrôle comportemental, des difficultés à maîtriser les émotions, ainsi qu'une hostilité dans les échanges sociaux. Tous ces comportements « symptomatiques » très invalidants sont incompatibles avec l'apprentissage scolaire, ils dégradent l'atmosphère de la classe, et contribuent à démotiver l'enfant et les enseignants. (Galand & Philpott, 1999 ; Blomart, 2001). En retour, le climat scolaire peut lui-même accentuer les difficultés de l'enfant. Toutes les réponses sociales négatives (sanctions, punitions...) renvoyées à ces enfants vont induire des affects négatifs (cognitions dépressives, disqualification de soi), des vécus persécutifs qui vont eux-mêmes renforcer les difficultés relationnelles et leurs manifestations anormales telles que les comportements antisociaux et violents. N'omettons pas que la notion de violence relève aussi et surtout d'une certaine subjectivité (Debarbieux, 1999) : un fait peut être considéré par un individu comme un acte de violence alors qu'il ne le sera pas par un autre. Au-delà de ce retentissement scolaire, relationnel et social, la littérature a bien démontré que les adolescents violents se caractérisent par une co-occurrence de conduites à risques. Ils présentent davantage de troubles liés à une substance : alcool, substances illicites (Flory et Lynam, 2003), de prise de risque sexuelle (Roberts et coll., 2004), de comportements routiers dangereux (Jellalian et coll., 2000) qui s'auto-renforcent mutuellement. Il a aussi été souligné que les agresseurs en milieu scolaire présentaient dans approximativement la moitié des cas un trouble du comportement avéré (Coolidge et coll., 2004). Plus particulièrement, l'étude de la suicidalité et de la victimation a permis aussi de souligner que ces adolescents sont vulnérables vis-à-vis des conduites suicidaires et de la violence subie (ex : taux élevé d'état de stress post-traumatique), l'agressivité utilisée contre autrui pouvant aussi se retourner sur la personne elle-même (US Public health service. National strategy for suicide prevention, 2001 ; Choquet et al., 2005 ; Michel et al., 2007). Aussi, les conséquences pour ces enfants peuvent être désastreuses, non seulement sur le plan scolaire et social, mais aussi en termes de morbidité et de mortalité (risque de mort prématurée).

- Quels enjeux, quelles perspectives préventives ?

Les tendances agressives et violentes n'émergent pas *ex nihilo* à l'adolescence, elles sont le fruit d'un long processus développemental débutant durant l'enfance et se renforçant au fil des années (Michel, 2007). Ainsi, sur le plan psychopathologique il conviendra de bien repérer la trajectoire développementale des conduites antisociales et agressives afin que les difficultés ne se majorent pas avec le temps. Les données validées de la littérature scientifique nationale et internationale mettent en évidence un certain nombre de facteurs de risques reconnus (Eisenbraun, 2007; Grove et al., 2008) tels que les facteurs psycho-environnementaux : pauvreté, environnement défavorisé, environnement criminogène, pratiques éducatives dysfonctionnelles (comportements coercitifs, style éducatif permissif, attitudes parentales agressives, confusions des limites ...). Des facteurs propres à l'enfant ont eux aussi été reconnus tels qu'une agressivité répétée précoce, la présence de certains troubles psychopathologiques durant l'enfance ainsi que certains profils de personnalité. Aussi, la France, qui souhaite améliorer la situation de la violence en milieu scolaire, ne peut faire l'impasse sur les connaissances scientifiques internationales et sur les pratiques innovantes et performantes qui ont cours actuellement dans de nombreux pays. La question n'est plus de savoir s'il faut agir sur une base préventive, mais plutôt de quelle manière rendre les interventions efficaces dès les premiers temps de la scolarisation. Ces actions de prévention structurées, qui se mettent en place en amont des comportements violents, renvoient à de nouveaux modes d'intervention relevant d'une approche de promotion de la santé. Leurs objectifs visent à favoriser le développement des compétences psychosociales des enfants et des parents tout en potentialisant les ressources contenues dans l'environnement scolaire et social de la famille. Le système éducatif qui accueille l'adolescent a pour mission de former les individus à la citoyenneté, d'assurer la transmission des connaissances et de la culture, en développant les aptitudes personnelles. L'école représente ainsi un endroit privilégié pour concevoir et mettre en place des actions préventives contre la violence et les problèmes qui lui sont associés, elle permet d'assurer une continuité dans les actions préventives. Des interventions bien planifiées et ciblées sur le développement des habiletés socio-affectives, l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité, l'empathie, la gestion de l'impulsivité pourraient être bénéfiques pour l'enfant. Par exemple, certains programmes préventifs et thérapeutiques tels que le *Coping power program* sur l'agression, la violence scolaire et la prise de toxiques (Lochman et Wells, 2003) ou encore ceux de Tremblay et Lemarquand (2001) ont permis d'obtenir une réduction significative de l'usage de toxiques, des conduites à risques et des comportements violents ainsi que le développement accru d'habiletés sociocognitives, l'accroissement des conduites prosociales.

• Fiche 4. La mesure de la violence à l'école

Rédacteurs principaux : Eric Debarbieux et Georges Steffgen

• [1 : Pourquoi mesurer ?](#)

Il n'existe pas de définition univoque de la violence en tant que telle (en référence à la multiplicité des formes de violence existantes ; les microviolences, le *bullying*, le vandalisme), aussi le problème de la comptabilité de la violence en milieu scolaire est-il complexe : si on peut tenter de recenser avec une relative facilité les faits les plus durs, il est difficile de prendre en compte la violence quotidienne, moins aisée à classer et moins apparente, mais dont les conséquences psychologiques et sociales (cf. fiches 2 et 3) sont majeures.

Même en ce qui concerne les violences les plus dures il n'y a pas de recensement international suffisant. Cependant l'exemple des Etats-Unis est intéressant en ce qu'il permet de remettre en cause certaines idées reçues. Les homicides commis dans les écoles n'y sont pas en augmentation, contrairement à une croyance répandue. D'après le *National school crime and safety survey*, et plus particulièrement d'après les récents *Indicators on school safety* (NCES, 2009) depuis 1992 les jeunes âgés de 5 à 19 ans ont couru environ 80 fois moins de risques de se faire assassiner à l'école (ou sur le chemin de l'école) qu'en d'autres circonstances. Depuis 1992 il n'y a pas eu d'évidence d'une augmentation de ces meurtres (entre 28 et 34 homicides par an) un déclin s'est opéré depuis, passant de 33 homicides en 1998 à 21 homicides et à 5 suicides de jeunes d'âge scolaire (5 – 18) dans les écoles en 2008. Le risqué est passé de 1 pour 1 million d'élèves en 1992 à 1 pour 2,1 millions d'élèves en 2008. Le rapport américain dénonce très justement l'exagération morbide qui polarise l'attention sur ces faits très rares d'extrême violence. En France, malgré une tragédie récente, le nombre de faits de violence létale à l'école est très réduit (moins de 10 en 25 ans), mais ils entraînent une médiatisation intense qui tend à en surévaluer le nombre. À l'inverse, une focalisation extrême sur les faits les plus durs entraîne une méconnaissance de la violence quotidienne, moins spectaculaire. Il y a sans aucun doute une part d'exagération dans la représentation de la violence à l'école, et les travaux scientifiques doivent contribuer à mesurer l'importance de cette exagération sans pour autant rejeter les victimes dans la catégorie infamante du « fantasme d'insécurité ». Il existe à cet égard une tâche de vigilance scientifique. Le travail des chercheurs est bien de démontrer qu'il faut résister à la fascination des faits exceptionnels. Mais il existe le risque inverse de la minimiser dans sa dimension quotidienne. S'il est une chose nécessaire à propos de la violence à l'école, c'est d'en prendre pleine et véridique mesure. C'est la seule manière d'échapper au fantasme affolant comme au fantasme inverse de la négation rassurante. La navigation rationnelle entre ces deux écueils nécessite une approche prosaïque, pragmatique et diagnostique : si la violence à l'école existe, encore faut-il savoir la comptabiliser, avec un degré de probabilité suffisante.

Le rapport des départements américains de la justice et de l'éducation qui livre au public les Indicateurs de la délinquance et de la sécurité à l'école (Dinkes et alii, 2006) présente ainsi les buts du recensement de la violence à l'école : « Les écoles de notre pays doivent être un havre de paix pour l'enseignement et l'apprentissage, libre du crime et de la violence. Même si les étudiants sont moins sujets à être victimes à l'école qu'hors de l'école, chaque cas de crime ou de violence à l'école affecte non seulement les individus mais peut aussi perturber le processus éducatif et affecter les témoins, l'école elle-même et la communauté environnante. Autant pour les élèves que pour les enseignants la victimation à l'école peut avoir des effets durables. En plus de connaître solitude, dépression et difficultés d'adaptation, les enfants victimes sont plus

portés à l'absentéisme, à une faible performance scolaire et à des comportements violents. Pour les enseignants, les incidents de victimations peuvent conduire au désenchantement professionnel et même à l'abandon du métier. Pour que les parents, les équipes scolaires et les décideurs puissent faire face efficacement au crime à l'école, ils ont besoin d'une connaissance précise de l'étendue, de la nature et du contexte du problème. Cependant, il est difficile de mesurer la réalité de la violence et du crime à l'école étant donné la grande attention portée à des incidents isolés de violence extrême à l'école. Mesurer les progrès vers des écoles plus sûres nécessite de posséder de bons indicateurs de l'état actuel du crime et de la sécurité dans le pays et de périodiquement mettre à jour ces indicateurs. Ceci est notre but. »

• 2 : Comment mesurer

Il convient de différencier les multiples approches de la mesure de la violence à l'école (Charlot & Emin, 1997).

Ainsi deux grandes orientations méthodologiques sont à distinguer concernant la mesure de la violence scolaire: a) les enquêtes (de type sondage ou étude) et b) l'observation systématique (par exemple, l'observation expérimentale). Dans le cadre des enquêtes, un nombre important d'éléments peuvent être utilisés comme source d'informations: les données d'archives (par exemple les statistiques administratives), les rapports verbaux, les résultats de comportements auto-rapportés (par des questionnaires de victimation ou de délinquance auto-révélee) et l'évaluation externe (par exemple enseignants). Dans le cadre des méthodes d'observation systématique, le comportement de l'individu est enregistré directement selon des règles précises - sur le terrain ou en laboratoire.

Chacune de ces méthodes dispose d'avantages et d'inconvénients scientifiques, il est donc essentiel de croiser les sources et les méthodes. La triangulation des approches méthodologiques (par exemple l'utilisation combinée de questionnaires, des observations et des données d'archives) permet de consolider les différents regards sur l'objet de mesure. **Aucune mesure ne peut se suffire à elle-même pour appréhender l'objet de l'étude avec une envergure suffisante.** Pour avoir une vue complète, globale de l'objet de recherche, les différents types d'enquêtes et d'observations sont à utiliser de manière conjointe.

La France est un des rares pays à avoir tenté un recensement administratif régulier de la violence à l'école (logiciel SIGNA et SIVIS, par exemple). Ce recensement apporte des informations précieuses. Ces tentatives permettent en partie de connaître l'importance du phénomène, surtout en ce qui concerne les victimations les plus graves subies par les professeurs. Mais elles manquent encore d'un suivi satisfaisant qui permettrait d'en situer l'évolution de manière fine, même si de grandes tendances peuvent être mises en évidence. Par ailleurs, les signalements administratifs sont insuffisants pour approcher l'expérience des victimes elles-mêmes. On sait en effet que les statistiques officielles de la délinquance et de la violence cachent un « chiffre noir » entre faits signalés et victimations subies. Il ne s'agit pas souvent d'une volonté de cacher les problèmes, mais plutôt d'une conséquence de la peur et de la culpabilité ressenties par les victimes qui ne témoignent pas spontanément. C'est particulièrement vrai pour la victimation subie par les élèves, bien plus mal connue par les adultes. Ces statistiques ignorent aussi totalement ou presque les violences commises par les adultes eux-mêmes contre les élèves et parfois des collègues.

Prenons simplement un exemple : celui du racket. Dans un état fourni en 2006, l'administration signale 1 530 rackets ou tentatives et extorsions de fonds dans les collèges et lycées. La proportion approximative d'élèves victimes de vol avec extorsion serait donc de 0,028 % des 5 418 000 d'élèves des établissements

secondaires français. Or toutes les enquêtes de victimation montrent combien ce chiffre sous-estime la réalité : la fourchette oscille selon les enquêtes entre 6,3 % (dernière enquête nationale de Debarbieux et Montoya, chiffres 2004), 4,3 % (enquête dans le département du Doubs, Carra et Sicot, 1997) et 3,4 % (enquête ESPAD, Choquet et alii, chiffres 2003, publication 2005).

Pour mieux connaître cette expérience victimaire, se sont développées des enquêtes dites de « victimation », qui consistent à demander à un échantillon de la population concernée ce qui a éventuellement été subi. Plus qu'une connaissance de la « délinquance enregistrée », qui mesure les représentations et les activités des institutions, l'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié, au lieu de focaliser les recherches sur les agresseurs (Zauberman et Robert, 1995). Le principe même, nous l'avons vu, en est très simple : il s'agit de demander à un échantillon de population donnée ce qu'elle a subi comme acte de violence, de délinquance. Ces enquêtes permettent de montrer l'écart entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies.

Au final, une approche multimodale et une démarche multi-méthodique est à préconiser afin d'appréhender les tenants et les aboutissants de la violence à l'école. D'après les résultats de la recherche scientifique (Debarbieux, 2008) il est recommandé de soutenir une recherche systématique complémentaire (notamment, des études longitudinales et comparatives), dans lesquelles les différentes formes et les divers degrés de comportement violent seraient différenciés et précisément mesurés (Debarbieux, 2006). Des futures études et analyses doivent également développer des méthodes de mesure des nouvelles formes de comportement agressives (par exemple, la « cyberintimidation »). Le développement d'une enquête de victimation régulière en milieu scolaire, éventuellement doublée d'enquêtes de délinquance autorévélee (participation française à l'ISRD, Blaya, 2010 à paraître) et auprès des parents et enseignants pourraient compléter les recensements administratifs, qui restent précieux, entre autres par leur rapidité.

● Fiche 5. La violence à l'école en France : évolution

Cette fiche reprend en partie un travail mené pour l'Observatoire national de la délinquance (Debarbieux, 2007 in Bauer A. (dir.) *La criminalité en France. Rapport annuel de l'Observatoire national de la délinquance*, Paris : CNRS).

Rédacteur : Eric Debarbieux

La violence à l'école a fait l'objet en France de plusieurs tentatives de recensement. Ces tentatives diverses permettent en partie seulement de connaître l'importance du phénomène. Elles manquent surtout d'un suivi satisfaisant qui permettrait d'en situer l'évolution de manière fine, même si de grandes tendances peuvent être mises en évidence.

La première tentative de recensement de la violence à l'école en France est celle de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, à la fin des années soixante-dix. Ces rapports, coordonnés par G. Tallon, datent de juillet 1979, sur la violence dans les collèges, et de septembre 1980 sur les lycées d'enseignement professionnel. Ces chiffres seront encore ceux qui seront produits dans la note de l'inspection générale, signée Marc Rancurel, en mai 1992 (MEN/IG, 1992). Le phénomène, d'après Rancurel, est apparu dans les établissements à partir de 1975. Voici quelques chiffres relevés par l'IGVS pour les collèges il y a maintenant 30 ans : pour les collèges, 80,5 % des établissements de l'échantillon connaissent des dégradations dont près de la moitié est grave. Les vols d'effets se trouvent partout (100 %) et les vols de matériels sont fréquents (63,5 %). 88 % des collèges sont au courant de vols commis à l'extérieur. 58,5 % des collèges connaissent le phénomène du racket, jugés graves deux fois sur trois. Dans 39 % des établissements on note des bagarres entre élèves à l'intérieur des établissements et dans 51 % à sa porte. Les agressions contre les adultes, présentes dans 44 % des établissements sont verbales plutôt que physiques.

En 1993-1994, au lendemain de la circulaire Lang-Quilès-Glavany, circulaire n° 92-166 du 27 mai 1992, une tentative de recensement est mise en place. L'inspection générale ayant mis en place une procédure de recueil de ces données, publie un nouveau rapport : *La violence à l'école, État de la situation en 1994, Analyse et recommandations*. (MEN/IGEN, Fotinos, 1995). Les chiffres sont partiels, puisque ne portant que sur "deux exemples" : l'académie de Paris et le département de la Seine-Saint-Denis. Il est précisé que "pour ces académies le nombre d'incidents enregistrés en cours d'année 1993 tourne en moyenne autour de 200 ou 300 par an". Dans l'académie de Paris, sur 273 000 élèves, entre le 1er septembre 1993 et le 7 avril 1994, 215 incidents scolaires ont été enregistrés ; 75,5 % dans les collèges, 15,5 % dans les LP, 9 % dans les LEGT. En Seine-Saint-Denis, sur 293 000 élèves, 241 incidents graves ont été enregistrés, dans 170 établissements dont 103 collèges (60,6 %) et 17 écoles (12,1 %). La nature de ces incidents est la suivante : vols (10,8 %), dégradations (15,3 %), menaces graves (12,9 %), agressions physiques (20 %), agressions entre élèves (12 %), incursion d'éléments extérieurs (5,4 %), incendies (13,7 %), agressions avec armes (8,3%), violences sexuelles (1,6 %).

Depuis 1999, la série de chiffres administratifs la plus fiable, en attente de séries plus longues avec le logiciel SIVIS utilisé actuellement est produite par les enquêtes SIGNA. Cette série permet de relever quelques faits saillants : d'après les recensements ministériels en 2006, « la proportion d'incidents ayant pour victime un personnel augmente pour la troisième année consécutive ». Il existe une augmentation considérable des incidents touchant les enseignants (+7 % en un an), mais aussi en plus longue durée les personnels emblématiques de l'ordre au quotidien : CPE et personnels de surveillance (+25 % par rapport à 2002-2003). La violence la plus préoccupante est le produit d'une véritable identification collective antiscolaire de certains

groupes d'adolescents. La concentration des incidents dans un nombre relativement réduit (6 %) d'établissements (collèges et LP principalement, en zone d'éducation prioritaire généralement) est également avérée par ces statistiques. De même qu'est confirmé la faible importance quantitative des violences intrusives.

Ces tendances sont globalement les mêmes que celles qui sont relevées par des enquêtes d'équipes de chercheurs universitaires. En effet les différentes enquêtes de l'Observatoire international de la violence à l'école en France ont annoncé depuis une dizaine d'années quelques tendances lourdes : stabilité dans les écoles primaires, stabilité moyenne en collège mais avec une forte dégradation dans les établissements les plus populaires, forte augmentation dans ces derniers établissements des violences « antiscolaires ». Au-delà de la « violence », c'est le climat des établissements populaires qui s'est fortement dégradé – climat dont les principaux travaux sur la question (par exemple Gottfredson, 2001, Astor et Benbenishty, 2005) ont montré le lien avec la victimation et la délinquance.

Les évolutions perceptibles à travers les enquêtes de l'éducation nationale ou les enquêtes de victimation de l'OIVE semblent tenir en quatre points essentiels pour la compréhension du phénomène :

- La stabilité des formes courantes de violences scolaires comme « péri-délits » au quotidien.
- Une évolution quantitative notable socialement inégalitaire.
- L'augmentation préoccupante des violences contre les personnels dans un nombre limité d'établissements.
- Le caractère plus collectif de cette violence depuis une dizaine d'années.

Les chiffres français montrent une concentration de la violence dans les établissements de l'éducation prioritaire et une aggravation de cette violence dans ces mêmes établissements. Ainsi, d'après l'éducation nationale, le nombre de signalements a progressé de 7 % dans les ZEP et a baissé de 2 % hors de ces zones en 2006. Les enquêtes de victimation de l'OIVE obtiennent le même type de résultats. Bref, pour être précis, le climat scolaire se dégrade avec l'augmentation de l'exclusion sociale – par exemple d'après ces enquêtes respectivement 17 % des élèves hors ZEP, 27 % des élèves en ZEP ordinaire, 30 % en collèges sensibles se plaignent d'une mauvaise relation aux enseignants. Le sentiment d'insécurité augmente également : respectivement 16 % puis 34 % et enfin 37,5 % des collégiens perçoivent une très forte violence selon l'implantation sociale de leur établissement. Les victimations augmentent aussi avec cette classification : respectivement 5,3 %, puis 7,6 % et enfin 8,7 % des collégiens sont victimes d'un racket perçu plus dur à mesure qu'augmente l'exclusion sociale. Qu'on le veuille ou non, la sociologie de la violence à l'école reste une sociologie de l'exclusion sociale. Ce qui ne veut pas dire qu'elle n'existe pas dans les écoles de quartiers moyens ou favorisés, mais elle y est plus rare.

Ce qui a d'abord changé, et cela était décrit dès 1998-1999 dans les enquêtes de l'OIVE, est le caractère beaucoup plus collectif des agressions dans les établissements en difficulté. Les actes peuvent devenir plus violents parce que commis en groupe, et l'effet d'entraînement est important. Ainsi il semble que le racket est devenu plus collectif, la persécution d'un élève par un petit groupe plus fréquente. Ces observations sont tout à fait en accord avec ce que l'on sait de l'évolution de la délinquance des mineurs (Aubusson de Carvalho, 1997, Mongin et Salas, 1998, Lagrange, 2001) : ce n'est pas tant le nombre de mineurs délinquants qui augmente ni même la quantité de délits commis que la gravité de leurs actes, plus nettement violents. Ils sont plus violents souvent parce que commis en groupe, et l'effet d'entraînement est important.

D'autre part, d'après le recensement 2005-2006 de SIGNA, « la proportion d'incidents ayant pour victime un personnel augmente pour la troisième année consécutive », et cela pour la plupart des types de personnels, notamment les enseignants. Le désordre scolaire s'exprime particulièrement dans une augmentation

considérable des incidents touchant les enseignants (+7 % en un an), mais aussi en plus longue durée les personnels emblématiques de l'ordre au quotidien : CPE et personnels de surveillance (+25 % par rapport à 2002/2003). La dégradation du climat scolaire dans la relation aux adultes est patente dans les enquêtes de l'OIVE dans les établissements prioritaires, particulièrement sensibles, depuis plusieurs années. Pour être précis, le climat scolaire se dégrade avec l'augmentation de l'exclusion sociale – par exemple respectivement 17% des élèves hors ZEP, 27 % des élèves en ZEP ordinaire, 30 % en collèges sensibles se plaignent d'une mauvaise relation aux enseignants. L'évolution de la violence à l'école, tant en ce qui concerne les données de l'OIVE que les données ministérielles, laisse entrevoir deux traits saillants et complémentaires :

1 : Le développement d'une « loi du plus fort » en groupe perpétrée contre ceux qui sont identifiés comme « faibles » - sur des critères d'appartenance locale, de réussite scolaire, d'appartenance communautaire bricolée, y compris ethnique (Debarbieux, 2002, Rubi, 2005).

2 : L'aggravation d'une violence anti-institutionnelle construite contre, entre autres, l'école, ses locaux, ses personnels, violence qui a une forte visée identificatrice dans les groupes de pairs délinquants. Cela n'a plus rien à voir avec la violence « anémique » décrite naguère : cette violence fait du groupe contre l'école.

Statistiques administratives et enquêtes de victimation livrent une vision cohérente et préoccupante de l'évolution de la violence en milieu scolaire en France **dans un nombre restreint** d'établissements. Il ne s'agit pas ici de simples « troubles de comportement » nécessitant des programmes individualisés, ce que la violence est parfois. Il s'agit prioritairement d'une véritable identification collective antiscolaire de certains groupes d'adolescents, ce qui rend tout traitement uniquement individuel illusoire.

De plus, des formes nouvelles de violence sont apparues depuis quelques années, encore mal quantifiées mais que des enquêtes en cours par l'OIVE permettent d'approcher partiellement : ce que l'on nomme généralement le « cyberharcèlement » où règnent les rumeurs propagées sur internet, les mails injurieux, les SMS diffamatoires, la diffusion de photos intimes, les blogs « anti-profs », un sexisme affirmé ou encore des formes liées au « happy slapping ». Une enquête partielle en Gironde par exemple, qui s'étend actuellement à la France entière et à un projet international (Blaya et Debarbieux, 2009) montre que dans les limites de cet échantillon restreint mais composé de collégiens de toutes classes sociales, 15 % de ceux-ci environ disent souffrir de mails injurieux, 2 % auraient été victimes de « happy slapping ». Divers témoignages recueillis à cette occasion montrent aussi comment les jeunes filles peuvent voir diffuser des photos intimes contre leur volonté sur les réseaux sociaux. Il y a là sans aucun doute des changements majeurs à prendre en compte, et qui sont nettement moins liés à une quelconque inégalité sociale.

• Fiche 6. Facteurs de risque associés à la violence à l'école

Principal rédacteur de la fiche : Laurier Fortin

Pour l'introduction : Eric Debarbieux

• L'approche par « facteurs de risque » : une introduction

Plutôt que de parler de « causes » de la violence à l'école, la littérature scientifique préfère parler de « facteurs » de risque (ou d'ailleurs de « protection ») qui en se combinant peuvent augmenter la probabilité de développement d'épisodes violents ou agressifs. La notion de « facteurs de risque » est souvent mal interprétée en France, aussi convient-il de bien la situer.

Non seulement cette approche n'est pas déterministe, mais elle est née du refus du simplisme monocausal qui stigmatise des populations dites à risque, qu'il s'agisse des femmes monoparentales, des immigrés ou des enfants du divorce (Lazarus et Folkman, 1984). L'idée même qu'un seul « stressor » (par exemple le divorce) puisse expliquer les difficultés vécues est abandonnée depuis très longtemps. En fait, s'appuyant sur un modèle transactionnel, cette approche reconnaît d'abord que (Fortin et Bigras, 1996, p. 10) : « Le développement de l'enfant est d'origine multifactorielle [d'où] la conceptualisation de modèles complexes qui admettent l'existence de plusieurs trajectoires du développement humain normal ou déviant. » Dans ce modèle, la notion d'environnement est extrêmement importante, loin de tout innéisme. En particulier, même si certains événements biologiques peuvent affecter l'individu, ce qui comptera est son rapport au monde, la qualité ou le défaut de ses échanges. Ainsi, suivant les mêmes auteurs : « Le modèle transactionnel est un modèle qui permet de conceptualiser les stress comme des transactions entre l'individu et son environnement. Ce modèle rejette l'idée que la compétence sociale et scolaire de l'enfant est le résultat d'un seul processus biologique ou encore d'un seul processus de socialisation comme celui de l'influence de l'éducation parentale. Le modèle transactionnel conçoit plutôt le développement humain sous l'angle de l'apparition des facteurs qui peuvent soit augmenter (facteurs de risque) soit réduire (facteurs protecteurs) la probabilité de développer un ou des troubles de comportement. »

À la limite on peut dire que rien n'est en soi cause de la violence à l'école : la monoparentalité seule, par exemple, n'explique rien, n'est pas une cause de la violence, pas plus qu'aucun facteur pris isolément. Tout est question de combinaison de facteurs de risque dans l'augmentation de la probabilité de développer des troubles soit internalisés (dépression, perte d'estime de soi...) ou externalisés (dont l'agressivité). Il en va de même dans la capacité de chaque individu à faire face à un événement ou à une situation, ce qu'on appelle sa capacité de résilience (Rutter, 1985). Vanistendael (1996) définit la résilience comme « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative » (cité in Hébert et Jourdan-lonescu, 2001). « La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. » (Manciaux et alii, 2003). De ces définitions, comme de l'ensemble des écrits sur le sujet, on doit conclure que « la résilience ne peut être considérée comme une qualité personnelle ni comme un vaccin contre la souffrance ni comme un acquis immuable, mais se présente comme un processus, un chemin, une « vie à tricoter » (selon l'expression de Cyrulnik) (synthèse de Hébert et Jourdan-lonescu, loc.cit.). Il ne s'agit donc pas d'une sorte de charisme personnel mais bien de la capacité d'une interaction sociale salvatrice. Ce n'est même pas une qualité individuelle : c'est une rencontre momentanée et

jamais certaine où l'histoire personnelle et l'être avec autrui font mentir la prédiction. Les facteurs de risque ne sont donc pas un signe du destin, une temporalité tragique où tout est déjà trop tard, encore moins une assignation à délinquance et à marquage social. Ils sont le signe d'une vulnérabilité surmontable, à l'interface du psychologique et du social.

- Modèles d'analyse par facteurs de risque

Les résultats des études scientifiques sont essentiels pour identifier les facteurs de risque si l'on veut développer et implanter des programmes de prévention en vue de modifier le parcours des jeunes violents. En effet, le type de programme et l'identification du jeune à risque doivent provenir des connaissances empiriques et scientifiques et non des croyances non fondées ou des habitudes de faire dans une école. La prévention doit s'appliquer avant et non après avoir décelé les conduites violentes. Une analyse du cumul des facteurs de risque permet d'identifier les jeunes susceptibles de profiter de programmes de prévention. Pour qu'un facteur soit significatif, il faut que celui-ci soit présent de façon stable sur une longue période de temps (Fortin, 2003). Parce que chaque jeune est unique, il réagit différemment à ces facteurs et, par conséquent, la manifestation de conduites violentes variera ou encore n'apparaîtra pas. Les facteurs de risque auxquels font face les enfants peuvent être regroupés principalement au plan personnel, familial, social et scolaire. Enfin, il faut concevoir les facteurs individuels en interaction avec les facteurs environnementaux.

➤ *Facteurs de risque personnels*

De nombreux facteurs personnels semblent liés aux comportements violents. Le tempérament difficile est un facteur souvent présent dans les écrits scientifiques. Les faibles habiletés cognitives en lien avec les conduites antisociales sont aussi rapportées. Moffit (1993) avance l'hypothèse que les déficits sur le plan des habiletés cognitives, telles que représentées par les habiletés langagières, peuvent interagir avec d'autres dimensions du comportement et de l'environnement, favorisant ainsi une stabilisation des conduites antisociales et agressives. De plus, l'étude de Farrington (1996) menée auprès de garçons de 8 à 10 ans montre qu'un faible score sur le plan du quotient intellectuel (QI) verbal constitue l'un des meilleurs facteurs précurseurs aux problèmes d'adaptation sociale à l'âge adulte.

De nombreuses recherches suggèrent des liens entre la consommation de drogues et d'alcool et les problèmes de conduites, les actes délinquants, la violence et l'échec scolaire chez les adolescents (Fortin et Favre, 1999). Le déficit de l'attention semble aussi avoir un poids important dans la compréhension des conduites antisociales et violentes, particulièrement lorsqu'il interagit avec d'autres facteurs de risque.

➤ *Facteurs de risque familiaux*

Il est fort probable que les jeunes qui présentent des conduites violentes ont un problème sérieux de socialisation dû aux lacunes éducatives des parents. En effet, les pratiques éducatives inadéquates des parents se caractérisent principalement par le peu d'engagement des parents dans les activités de leur enfant, par la mauvaise qualité de la supervision démontrée par exemple par la méconnaissance des activités de leurs enfants, par l'instabilité de la discipline et par les pratiques disciplinaires punitives et coercitives (Kazdin, 1995; Walker et al., 1995; Fortin et al. 2005). De plus, le faible degré d'engagement des parents dans les activités proposées par l'école et leurs attitudes négatives envers le personnel enseignant sont fortement associés aux troubles du comportement de leur enfant (Fortin et Mercier, 1994). Enfin, certains problèmes chez les parents, tels que la criminalité, la dépression et la consommation abusive d'alcool et de drogues sont aussi associés aux conduites antisociales et violentes de leur enfant (Frick, 1998; Patterson et al., 1992).

➤ *Facteurs de risque socio-économiques*

Plusieurs études rapportent que le faible niveau socio-économique des familles est fortement associé aux conduites antisociales et agressives (Aguilar *et al.* 2000; Patterson *et al.*, 1998). Les parents à faible revenu n'engendrent pas automatiquement des enfants présentant des conduites antisociales et agressives mais la pauvreté est au centre d'un ensemble de facteurs influents les uns sur les autres. En effet, ces familles sont plus susceptibles d'envoyer leur enfant dans une école située dans un milieu défavorisé où le contexte social et scolaire est moins favorable à la réussite scolaire que dans celles de milieux socio-économiques moyens ou élevés. De plus, un niveau socio-économique faible est associé à des parents moins scolarisés, ce qui engendre de plus grandes difficultés à intégrer le marché de l'emploi.

➤ *Facteurs de risque associés à l'influence des pairs*

À l'adolescence, l'influence des amis est un facteur de développement social très puissant et les jeunes organisent leurs relations en différents réseaux relativement homogènes. Le milieu scolaire offre au jeune la possibilité d'être quotidiennement en contact avec des pairs. Cairns et Cairns (1994) observent que ces jeunes ne sont pas nécessairement isolés. Ils se retrouvent entre eux à partir de leurs caractéristiques personnelles, formant ainsi des sous-groupes. Mais, il n'y a pas nécessairement des relations d'amitié à l'intérieur de la bande, on reconnaît plutôt un réseau social de jeunes aux comportements inadéquats, ce qui augmente considérablement les facteurs de risque. Une fois la bande intégrée, la violence individuelle augmente considérablement. On observe alors un absentéisme scolaire, des problèmes disciplinaires, la suspension et, enfin, l'abandon des études.

➤ *Facteurs de risque associés à l'école*

Les élèves passent un grand nombre d'heures à l'école et le contexte scolaire joue un rôle très important dans leur développement personnel et social. Les résultats des études suggèrent que le climat de l'école puisse contribuer à augmenter les difficultés de l'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement et la violence des élèves (Kasen, Johnson et Cohen, 1990). De plus, les conflits au sein du personnel de l'école favoriseraient les comportements offensifs, antisociaux et violents des élèves (Debarbieux, 2002). Enfin, les écoles où les règles ne sont pas claires et centrées sur la coercition et la punition sont fortement associées à l'échec scolaire et à la violence des élèves et au décrochage scolaire. D'après de nombreuses recherches (cf. par exemple Gottfredson, 2001) la stabilité des équipes éducatives et leur régulation sont des facteurs explicatifs plus importants que tout autre. La qualité du climat scolaire est également considérée comme essentielle (cf. fiche 7).

➤ *Cumul des facteurs de risque*

Rutter (1985) estime que le cumul des facteurs de risque est la meilleure représentation ou prédiction possible du potentiel d'adaptation psychosocial de l'enfant. La présence d'un seul facteur de risque ne semble pas augmenter la probabilité de développer des problèmes ultérieurs mais, quand trois ou quatre facteurs de risque sont présents, le risque augmente considérablement. De plus, les études montrent que les enfants qui ont eu une longue exposition aux facteurs de risque pendant l'enfance s'engagent davantage dans des conduites antisociales et agressives. Ces enfants peuvent vivre dans des familles où les relations sont conflictuelles et les pratiques éducatives parentales coercitives. À l'école, plusieurs de ces enfants connaissent l'échec scolaire au cours de leur scolarisation, ils se regroupent entre pairs déviants et violents, ce qui conduit souvent au décrochage scolaire.

- **Fiche 7. Le rôle de l'établissement dans la lutte contre la violence : l'importance de développer la collaboration au sein de l'équipe éducative et dans la classe.**

Rédactrice : Claire Beaumont, université Laval, Québec

Pour faire face à ses tâches actuelles, l'enseignant est maintenant appelé à travailler en collaboration avec un personnel de plus en plus diversifié pour mieux répondre aux besoins des élèves ; la collaboration des parents lui est nécessaire de même que celle des différentes institutions qui se retrouvent impliquées dans le cheminement de certains élèves. Ces pratiques collaboratives qui se vivent à l'intérieur d'un établissement d'enseignement sont des interventions qui ont une influence extrêmement positive sur les climats scolaires. En effet, plusieurs études ont rapporté des liens très forts entre la violence observée à l'école et la qualité du climat scolaire qui y règne (Anderson, 1982 ; Benbenishty et Astor, 2005 ; Debarbieux, 2008). La littérature rapporte que certains milieux scolaires résisteraient mieux que d'autres à la propagation des actes violents. Des facteurs de protection liés au travail de collaboration entre adultes, à la présence d'un système disciplinaire clair et cohérent, à la stabilité des équipes d'enseignants et à leur ancienneté, à des activités communautaires pratiquées avec l'école et à l'implication et à la collaboration des parents sont souvent cités comme favorisant le maintien d'un climat scolaire sûr (Benbenishty et Astor, 2005; Gottfredson, Wilson et Najaka, 2002).

Pour Janosz, Pascal et Bouthillier (2009), plus le travail collaboratif entre les membres du personnel est présent en milieu scolaire, moins ces derniers perçoivent de la violence à l'école. De plus, un réel travail de collaboration est requis au sein de l'équipe éducative si celle-ci veut mettre en place un plan d'action pour faire face aux problèmes de violence dans son établissement. Par ailleurs, il a aussi été démontré que l'efficacité des programmes d'intervention repose d'abord sur une vision systémique du phénomène, nécessitant l'implication de tous les membres de la communauté éducative (Debarbieux, 2006; Wasserman et Miller, 1998). Plusieurs recherches ont en effet démontré que le niveau d'engagement et d'implication des adultes constitue une condition essentielle de réussite dans ces programmes (Wilson et Lipsey, 2006). Cette nécessaire adhésion se construit en tenant compte du vécu des équipes scolaires de chaque établissement, des relations entre la direction, les enseignants, les parents et les autres adultes de la communauté scolaire et se traduit par un partage réel des valeurs véhiculées à travers les interventions (Benbenishty et Astor, 2005).

Considéré comme une façon de briser l'isolement des enseignants et des autres types de personnel scolaire, le travail de collaboration contribue au développement global des élèves et assure une cohérence dans les interventions. Dans une étude menée par Mérini (2007), des enseignants ont rapporté que dans les moments difficiles et de doute, le travail en collaboration avec les collègues peut leur permettre d'échanger et de se rassurer en vue de mettre en œuvre des interventions plus efficaces. Ce type de collaboration vécu sous forme d'entraide professionnelle a ainsi un effet protecteur sur le bien-être des enseignants, diminuant leur niveau de stress au travail tout en haussant leur sentiment d'efficacité personnelle. Par ailleurs, ce sentiment d'auto-efficacité est plus élevé chez les enseignants qui collaborent avec les collègues que chez ceux qui travaillent davantage de façon isolée (Chester et Beaudin, 1996). Soutenus par un groupe de collègues, les enseignants se sentent non seulement plus efficaces mais présentent aussi plus d'ouverture et de

persévérance en contexte difficile, font preuve d'une plus grande capacité de résolution de problèmes concernant notamment les situations impliquant des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. Ces mêmes enseignants sont aussi plus intéressés par la recherche d'innovation, plus à l'affût de nouveau matériel ou de stratégies adaptées aux caractéristiques et besoins des élèves, moins enclins à critiquer ces derniers et plus favorables à l'intégration des élèves en difficulté en classes ordinaires (Tschannen-Meran, Woolfolk Hoy et Hoy, 1998).

Selon Emmer et Hickman (1991), les enseignants plus habitués à travailler en collaboration seraient aussi plus aptes à négocier avec les enfants qui présentent des problèmes de comportement, ils utiliseraient davantage de stratégies de renforcement positif, d'encouragement et de responsabilisation auprès des jeunes afin d'augmenter la fréquence des comportements désirés et de réduire ou d'éliminer les comportements inadéquats (agressivité, opposition, indiscipline). Un autre aspect positif lié aux pratiques collaboratives en milieu scolaire concerne le fait qu'elles soient considérées comme des sources premières de développement professionnel car elles permettraient l'apprentissage en équipe par les échanges sur des problèmes complexes faisant intervenir les points de vue de spécialistes de diverses spécialités (Aucoin et Goguen, 2004 ; Lessard et Barrère, 2005 ; Senge, 1991). La création de liens entre les différentes professions en serait facilitée donnant ainsi accès à des canaux formels et informels de communication et stimulant le développement professionnel, facilitant le soutien mutuel et à accroître la satisfaction du personnel en améliorant la qualité du climat de travail (Maroy, 2006).

Le travail en équipe collaborative faciliterait aussi l'insertion et la rétention professionnelle des enseignants (Rosenholtz et Smylie, 1984 ; Zahorik, 1987). L'un des besoins les plus marqués chez les enseignants novices est celui du soutien émotionnel, une forme d'accompagnement présente dans les milieux scolaires où le personnel travaille en collaboration (Hargreaves et Fullan, 1992). La précarité de l'emploi, la présence d'un mauvais climat de travail ainsi que le fait d'avoir à enseigner à des élèves en difficulté sont des facteurs pouvant rendre plus difficile l'entrée dans la profession enseignante si les jeunes novices ne s'assurent pas du soutien des collègues. Les recherches rapportent que le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants décline au cours de la première année mais que les opportunités de collaboration avec des collègues ralentissent ce déclin. Toutefois, l'étude de Martineau et Portelance (2007) rapporte que « *le geste le plus souvent posé par les enseignants expérimentés pour faciliter l'intégration des novices est simplement de les présenter aux autres membres du personnel et de les amener à participer à différentes activités ou réunions quelconques* » (p. 6).

Il faudrait finalement ajouter que les études recensées relèvent aussi des effets positifs chez les élèves qui évoluent dans des environnements scolaires où la collaboration entre le personnel est importante. Les retombées positives de ce climat de collaboration s'observent sur les plans de l'estime de soi, de la motivation scolaire, ainsi que sur la stabilité de la fréquentation scolaire. Les élèves développent aussi des attitudes plus positives envers l'école, obtiennent un rendement scolaire plus élevé et entretiennent de meilleures relations avec les enseignants. Lessard (2005) souligne cependant que la culture professionnelle, sous l'emprise du mode « cellule-classe » encore présente dans les établissements d'enseignement n'est pas propice au développement du travail de collaboration interprofessionnelle. Le travail enseignant serait toujours un « *travail centré sur l'enseignement et les élèves, relativement structuré, protégé et isolé du travail des autres travailleurs scolaires par la forme classe, où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable, alors que par ailleurs, il est confronté, souvent seul, à une forte incertitude des situations* » (Maroy, 2006, p. 113). Ainsi, dans tous les pays où est prescrit un travail axé vers une collaboration professionnelle, on constate que l'écart entre les souhaits ministériels et la pratique est encore très important.

Pour comprendre par exemple ce qui pourrait expliquer la faible propension des enseignants à collaborer, certains propos d'enseignants du secondaire ont été retenus en contexte d'implantation du nouveau curriculum québécois. Les principaux facteurs contraignants liés aux pratiques collaboratives seraient, selon ces derniers, *le manque de temps, une trop grande charge de travail, un trop grand nombre d'élèves par groupe et trop de groupes par enseignant, l'horaire éclaté, le peu de temps d'appropriation du nouveau curriculum, un sentiment d'épuisement pour certains, le cloisonnement disciplinaire par département, les difficultés de communication, l'isolement et finalement, une culture individualiste fortement ancrée* (Borges et Lessard, 2007).

Les enseignants se retrouvent dans une position d'injonction paradoxale en ce sens qu'ils sont face à l'injonction à collaborer sans qu'on leur en fournisse les moyens d'y parvenir. Cette question est centrale pour Karsenti (2005) qui voit dans le manque de formation et d'entraînement à la collaboration un facteur de résistance à l'instauration de telles pratiques. En fait, la formation initiale à l'enseignement « *n'inculque que très rarement une culture de collaboration chez les futurs enseignants* » (Howey et Collinson, 1995 dans Karsenti, 2005, p. 75). **Cette compétence n'est cependant pas innée et son développement ne peut pas se faire chez les enseignants novices au contact d'enseignants plus expérimentés qui réfèrent eux-mêmes très peu aux modes de travail collaboratif.**

Bien que le contact avec les familles et avec différentes institutions constitue des contextes où il est important de s'ouvrir à la collaboration, la classe représente pour sa part le contexte à favoriser pour initier les élèves à ce style d'interaction avec leurs camarades. De fait, dans les milieux scolaires où les pratiques collaboratives sont répandues entre le personnel de l'école, on peut constater que les enseignants utilisent aussi des stratégies pédagogiques favorisant le développement des habiletés de coopération chez leurs élèves. Les approches d'apprentissage coopératif et les systèmes d'entraide par les pairs mis en place en milieu scolaire peuvent largement contribuer au développement d'habiletés de base qui leur permettront de s'engager dans de réelles pratiques collaboratives à l'âge adulte. Par ailleurs, il s'avère important d'enseigner aux enfants des façons adéquates d'entrer en relation avec leurs pairs, en situation d'apprentissage comme dans leurs relations sociales, de leur apprendre à apporter du soutien aux autres et à demander de l'aide selon les situations. Des effets positifs des systèmes d'entraide par les pairs ont aussi été rapportés notamment sur le développement de meilleures habiletés sociales/gestion des conflits et sur l'intégration des jeunes isolés (Walker, 2006).

Malgré le contexte actuel qui enjoint au personnel enseignant de travailler plus étroitement avec d'autres professionnels, le fait de demander de l'aide à un collègue serait encore perçu dans certains milieux comme étant un aveu d'incompétence (Rosenholtz, 1989 ; Tardif et Lessard, 1999). D'autre part, la dynamique parfois difficile entre la relation d'expert et la relation de partenaire que l'on retrouve dans un processus de collaboration interprofessionnelle ferait parfois en sorte que ces pratiques de collaboration soient empreintes et menées par des jeux de pouvoir ou des guerres d'expertise stériles qui n'incitent pas le personnel scolaire à persévérer dans leurs pratiques collaboratives (Walting, 2004). La collaboration avec les parents et les autres institutions est une autre nécessité qui sera développée dans la fiche 9.

Force est finalement de constater que malgré la multitude de retombées positives liées à la présence de pratiques collaboratives en contexte scolaire, il reste encore beaucoup à faire pour favoriser l'implantation de ces pratiques. En somme, les milieux scolaires auraient avantage à revoir les conditions liées à l'organisation (exemple : le temps libéré), aux ressources (exemple : lieux physiques et personnel spécialisé), à la qualité des contextes (exemple : capacité de travailler dans un climat de respect mutuel entre les différents partenaires) et à la nature même du travail (exemple : quantité et nature du travail) s'ils souhaitent développer

des pratiques collaboratives entre les membres de leur institution (Barrère, 2005 ; Dionne, 2003 ; Landry-Cuerrier, 2007 ; Lessard, 2005). La formation initiale des maîtres aurait aussi avantage à mieux préparer les futurs enseignants aux pratiques collaboratives dès le début de leur formation.

• Fiche 8. La formation à la prévention de la violence en milieu scolaire.

Rédactrice principale : Claire Beaumont

La formation du personnel enseignant est au cœur des préoccupations actuelles lorsqu'on aborde la question de la violence à l'école. La littérature scientifique rapporte un taux important du niveau de stress chez les enseignants, un risque particulièrement élevé de victimisation chez les jeunes enseignants mal préparés et inexpérimentés de même qu'un haut pourcentage d'abandon de la profession dans les cinq premières années d'enseignement.

Deux aspects sont souvent mentionnés lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi tant d'enseignants novices abandonnent la profession si rapidement. Le premier point relevé est celui de *la formation initiale lacunaire en gestion de classe* (manque de connaissances élémentaires de la gestion disciplinaire, de prévention et d'intervention face aux comportements difficiles des élèves). La *méconnaissance de la réalité* scolaire serait par ailleurs, le second aspect le plus rapporté par les enseignants novices qui disent que ce qu'ils apprennent en formation initiale ne correspond pas vraiment à la réalité lorsqu'ils arrivent en milieu scolaire. La littérature rapporte que, mal formés ou mal préparés, ces enseignants sont nombreux à douter de leur capacité à gérer des classes ou des situations difficiles. Sans formation adéquate, ils sont plus susceptibles de considérer les manifestations d'agressivité des élèves comme une menace contre leur autorité, de développer des attitudes négatives envers ces derniers et d'opter pour des interventions très punitives qui risquent d'alimenter l'escalade de la violence. Au contraire, des enseignants qui ont confiance en l'efficacité de leurs interventions agiront plus adéquatement face à des situations difficiles, voire violentes.

Les études qui se sont penchées sur les conditions d'efficacité de la formation contre la violence à l'école (par exemple Kmitta et alii, 2000 ; Royer, 2003, 2005 ; Dillon, 2004 ; Jeffrey et Sun, 2006) ont montré que la formation est efficace quand elle peut à la fois concerner l'enseignement lui-même et la manière de faire face aux difficultés de comportement. La belle enquête de Denis Jeffrey et Fu Sun (2006) en est une illustration sans appel : le taux de victimation chez les jeunes enseignants prenant leur poste est fortement corrélé aux lacunes de la formation aux situations difficiles et à la violence à l'école. Il en est de même pour leurs élèves. Deux des plus grands prédicteurs de la victimation sont « une formation lacunaire en gestion de classe » et « une méconnaissance de la réalité scolaire ». Le taux d'abandon du métier est élevé chez ces enseignants victimes, au point d'être devenu préoccupant par la crise des vocations qu'il implique.

Ainsi, la communauté scientifique s'entend pour dire qu'une formation initiale de base s'avère nécessaire si on souhaite que les futurs enseignants soient capables de gérer efficacement les situations auxquelles ils auront à faire face au cours de leur carrière. Cette seule formation initiale ne semble cependant pas suffisante puisqu'une fois en poste, les enseignants auront aussi besoin de formation sur une base continue pour parfaire leurs compétences et ainsi demeurer confiants en leur capacité. Or en France, une enquête menée par l'Observatoire européen de la violence scolaire pour l'IUFM d'Aquitaine (Blaya, 2005) permet de faire un bilan précis sur 20 IUFM. La formation à la gestion des situations difficiles et à la violence a certes progressé : 95 % des IUFM proposent un tel contenu, dont 38 % depuis moins de 3 ans à la date de l'enquête. Dans 85 % des cas il s'agit de moins de 20 heures de formation de type magistral. Cette formation s'adresse en priorité aux professeurs du second degré, seuls 5 IUFM en proposent pour les enseignants de

l'école élémentaire, ce qui montre que la prévention précoce n'est pas prise en compte. Seuls 14 % des formateurs de ces modules ont eux-mêmes reçu une formation spécifique préalable. Certaines de ces formations sont sans doute de qualité, mais il y manque une vision d'ensemble, cette fois-ci nationale et réellement intégrée dans le cursus de formation de tous les enseignants. Il y manque une formation des formateurs eux-mêmes, en particulier aux acquis de la recherche internationale. Encore cette formation n'intervient-elle qu'en toute fin de parcours, après trois à quatre ans d'université, sanctionnant une formation disciplinaire de haut niveau sans que soient abordées les réalités du métier d'enseigner.

La recherche a largement démontré que les attitudes de l'enseignant, la qualité de ses interventions, l'exercice de son autorité et la nature de ses pratiques collaboratives influencent les comportements des élèves. Bien que les attitudes des enseignants n'expliquent pas à elles seules les manifestations de violence observées à l'école, le fait que les enseignants connaissent de bonnes stratégies de gestion des comportements difficiles augmente leurs chances d'avoir une influence positive sur les élèves, diminuant la probabilité de manifestations plus graves de violence. Mais quel type de formation est le plus appropriée pour préparer les enseignants et le personnel scolaire à intervenir face à la violence à l'école? Les écrits scientifiques sur la question sont clairs : cette formation ne peut être efficace que si elle prend en compte les éléments contextuels dans lesquels se transmettent les savoirs dans une classe. Elle doit ainsi cibler les apprentissages permettant au futur maître de gérer efficacement l'organisation de son enseignement de même que les comportements des élèves qui perturbent le climat de la classe. Par ailleurs, cette formation devrait être basée sur les pratiques évaluées et reconnues efficaces dans le domaine, telles celles visant la motivation scolaire, l'apprentissage coopératif, les climats démocratiques et la création d'une relation significative avec l'élève. Dans un tel contexte, les erreurs ou écarts de conduite devraient ainsi être perçus comme des expériences faisant partie d'un processus d'apprentissage scolaire ou social.

Pour prévenir la violence à l'école, le personnel scolaire doit posséder des connaissances de base pour comprendre les contextes dans lesquels peuvent prendre place ces situations de même que les facteurs personnels, familiaux et sociaux qui influencent le développement des comportements agressifs chez les élèves. Ces connaissances peuvent contribuer à pratiquer des interventions les mieux adaptées aux situations rencontrées. En connaissant les origines de ces comportements, le personnel scolaire est davantage en mesure d'agir sur ces facteurs et d'accompagner les élèves et les familles avec lesquelles il est appelé à travailler. Pour ce faire, la littérature scientifique reconnaît l'importance d'orienter la formation des enseignants vers des aspects de prévention, d'intervention en situation de violence tout en développant un regard réflexif (évaluation) sur les actions portées dans le but d'en tirer des enseignements. Bien qu'il ne s'agisse pas ici de former tout le personnel scolaire à devenir psychologues ou travailleurs sociaux, il est nécessaire que chacun d'entre eux développe des compétences à agir de façon réfléchie et autonome tout en mesurant la portée de leurs interventions sur les élèves, les familles et sur l'équipe éducative.

C'est dans cette optique que la formation, qu'elle soit initiale ou continue, doit viser à rendre l'enseignant capable de créer des environnements d'apprentissage sains, permettant de diminuer les risques que des comportements violents ne surviennent (prévention), d'intervenir rapidement lorsqu'ils font face à des débordements d'agressivité ou à des menaces (intervention d'urgence) et d'effectuer un retour réflexif individuel et collectif sur ses interventions en vue de les bonifier, de les ajuster le cas échéant et d'en faire profiter les collègues (évaluation).

Les actions préventives pratiquées par les enseignants contribuent à prévenir l'apparition de manifestations de violence (agression ou victimisation) en classe, sur le terrain de l'école et sur le chemin entre l'école et la maison. Cette formation doit d'abord aborder l'instauration de conditions favorisant un climat scolaire sain et

stimulant (climat relationnel, climat de sécurité et de justice) et des connaissances spécifiques à la gestion élémentaires des problèmes disciplinaires (incivilités, manquements au règlement, autres comportements perturbateurs).

Une bonne formation préparera aussi l'enseignant à intervenir adéquatement lorsqu'il sera confronté à des situations immédiates de violence. Ce volet de la formation concerne tout type d'action visant à faire diminuer les manifestations d'agressivité ou de violence observées dans un milieu scolaire. En passant par l'application d'un protocole d'intervention en situation de crise ou par l'implantation de programmes visant la réduction des conduites agressives, les écrits scientifiques rapportent aussi une multitude de pratiques reconnues efficaces pour prévenir ou faire diminuer les conduites agressives chez les jeunes. Ces interventions spécifiques sont appelées *programmes de prévention primaire* (adressés à l'ensemble des élèves et visant surtout le développement des habiletés sociales), de *programmes de prévention secondaire* (qui prennent en charge les élèves présentant des problèmes de comportement et qui réfèrent aux approches cognitives-comportementales qui favorisent la modification de comportement) ou encore de *programmes de prévention tertiaire* (destinés aux élèves qui présentent des problèmes sévères de comportement nécessitant par exemples des thérapies de groupe effectuées par des spécialistes à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement d'enseignement). Plusieurs de ces programmes ont fait l'objet d'évaluations répertoriées dans différentes méta-analyses démontrant les effets positifs de ces interventions sur les élèves présentant des problèmes de comportement.

Finalement, il existe dans la littérature une multitude d'ouvrages de référence faisant état de techniques d'intervention pour aider les enseignants à exercer un encadrement et une discipline efficaces afin de prévenir les manifestations de comportements violents chez leurs élèves. Il ne faut cependant pas oublier que la formation initiale doit aussi préparer les futurs intervenants scolaires à développer des aptitudes au travail d'équipe puisque les pratiques collaboratives constituent des éléments essentiels à considérer pour renforcer la cohésion au sein d'un même établissement et la création de liens positifs avec le quartier et les familles.

• Fiche 9. Climat de l'école, approche globale et clarté des règles.

Rédacteurs principaux : Rami Benbenishty et Ron Astor

Adaptation : Eric Debarbieux

Les penseurs historiques de l'éducation ont compris l'importance du climat émotionnel, social et moral de l'environnement éducatif. Les chercheurs et éducateurs pionniers tels Piaget et John Dewey ont montré que les élèves apprennent en interagissant. Ils ont montré qu'en plus des habiletés cognitives en mathématiques, en lecture ou en art, les écoles devaient refléter un sens de devoir civique, de réciprocité, d'autogestion, de respect, d'auto-efficacité, de justice et de bienveillance. Par essence, préparer des étudiants pour la construction d'une société juste et démocratique. Mais bien des systèmes éducatifs contemporains ont perdu de vue ces buts sociaux et émotionnels et se sont concentrés seulement sur le projet académique comme seul projet de l'école. D'une certaine manière, les efforts scientifiques actuels pour mieux comprendre le « climat scolaire » et son rôle sont une re-connaissance de l'importance du contexte social dans la mission de l'école. De plus les études ont montré qu'un bon climat scolaire était nécessaire mais pas suffisant à lui seul pour un progrès académique continu.

Il y a bien des définitions du climat scolaire. Ces définitions incluent les aspects des caractéristiques sociales, émotionnelles et matérielles qui influent sur les interrelations entre élèves et enseignants, sur la situation émotionnelle et psychologique et sur les comportements d'apprentissage. Les aspects positifs du climat scolaire incluent des questions comme celles-ci : procurer une atmosphère amicale, encourageante et aidante ; interdire le châtiment corporel et la violence ; créer un environnement protégé du harcèlement et de la maltraitance ; respecter la diversité ; aider à la relation jeunes/adultes ; aider aux apprentissages coopératifs pour acquérir des valeurs actives ; connecter l'école et la vie familiale ; promouvoir l'égalité et la participation de tous ; créer une perception par les élèves d'être entourés de professeurs encourageants avec des attentes élevées ; et, enfin, favoriser un engagement des parents pour la qualité de l'éducation de leurs enfants.

De très nombreuses études à travers de multiples systèmes éducatifs montrent qu'un climat social positif est important car il a une influence sur le bien-être des élèves et réduit leurs problèmes émotionnels et comportementaux dans les écoles. Plus loin, il inclut le respect, l'attention et les obligations mutuelles entre élèves et entre élèves et professeurs avec d'importants résultats sur la réussite scolaire. Un climat positif est particulièrement important pour les élèves et les écoles « à haut risque » en augmentant la confiance et le sentiment d'appartenance à l'école. C'est, bien sûr tout aussi important pour les nouveaux élèves, particulièrement durant les phases de transition (par exemple, le passage en sixième).

Le climat scolaire est influencé par des éléments que l'établissement lui-même ne peut contrôler comme la pauvreté, l'hétérogénéité des élèves ou des professeurs, la qualité de la formation des enseignants. Néanmoins, les écoles ont la plus grande influence sur leur climat. La recherche montre constamment (Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Benbenishty et Astor, 2006 ; et, en France, Debarbieux, 1996, par exemple) que dans le même environnement social avec un type d'élèves semblables il y a des différences majeures entre écoles et que des écoles sont capables de créer un climat plus positif que d'autres, même dans des situations extérieures très difficiles.

De tels changements positifs dans le climat scolaire ne viennent pas facilement, ni par accident. Ils requièrent une vision, un engagement et un processus d'amélioration graduelle qui rassemble la communauté dans son ensemble : administration, professeurs, et la communauté élargie. **Le directeur est l'acteur principal de ce changement.** La recherche montre qu'il est le pivot professionnel qui doit d'abord « créer une vision ». Une fois le projet identifié, il est celui qui doit créer les conditions d'aide et de soutien pour mettre l'équipe en situation de changement. Ce qui montre toute l'importance de la formation des personnels de direction au travail en équipe, à la dynamique des groupes et non aux simples tâches administratives. De plus, les études montrent que les directeurs et leurs équipes changent rarement par eux-mêmes et ont besoin plus souvent d'appuis extérieurs. Ces appuis sont essentiellement les parents et les autorités extérieures qui doivent soutenir **dans la longue durée** ces changements. Les enseignants, en particulier, doivent se sentir aidés et en sécurité. Il est impossible de créer un climat positif pour les élèves quand leurs enseignants ne se sentent ni appréciés ni protégés. **Les élèves ont besoin de sentir que leurs enseignants ne leur font pas face seuls, mais comme un groupe solidaire.**

Il y a bien des programmes établis pour améliorer le climat scolaire. Beaucoup ont été positivement évalués et sont disponibles à travers des sites Internet. Cependant, au niveau local, ces programmes ne fonctionnent que si l'école adopte une attitude globale, un engagement dans la pratique quotidienne. Chaque aspect de la vie scolaire doit être pensé pour aider à créer ce climat positif. La plupart des programmes pour améliorer le climat reposent sur plusieurs principes : par exemple ils s'équilibrent souvent entre deux tentatives majeures : a) établir des règles claires appliquées constamment et avec justice et b) créer une atmosphère de respect et d'attention pour toute la communauté : élèves, parents, professeurs et équipe.

L'école a besoin d'établir, d'expliquer et de communiquer des règles claires. Cela peut se faire de multiples façons. Les voies les plus sûres passent par la participation et l'interaction entre les élèves, l'équipe et les parents. Cela conduit à établir un règlement reflétant les caractéristiques particulières à chaque communauté singulière. Il concerne aussi bien la conduite des élèves entre eux ou vis-à-vis des enseignants que celle des enseignants vis-à-vis des élèves... ou des collègues. Il recouvre les comportements souhaitables ou non souhaités sur les plans physique, verbal et social à l'école. Très souvent ces règles comprennent les comportements sur le chemin de l'école, mais aussi dans la vie quotidienne comme la victimation à travers les SMS et internet qui se passent hors temps scolaire mais peuvent avoir un impact majeur sur la vie scolaire.

Il est essentiel que ces règles soient connues de tous et soient appliquées de manière juste et constante. L'application différente de celles-ci suivant les professeurs, et surtout lorsque elles s'adressent aux minorités, en particulier ethniques, crée un climat délétère d'injustice et d'incertitude.

La présence émotionnelle des adultes est cruciale. Leur présence dans les couloirs, par exemple, est la meilleure manière de faire baisser les actes de violence de hasard et de maltraitance entre élèves. Ce n'est pas une présence de « police » mais une manière de témoigner de l'implication dans la vie des élèves. C'est une des meilleures préventions de la victimation des élèves, et la preuve de leur intérêt pour leur vie. Par exemple, le principal et un groupe de professeurs peuvent attendre les élèves à la porte de l'école, le matin ou à la fin de la journée, et témoigner de leur intérêt pour leur apparence ou leur comportement. Cette présence adulte montre que l'école est gouvernée par des adultes qui ont des règles et les appliquent, et le message est qu'en même temps ils se soucient des élèves et les connaissent personnellement.

Un autre exemple consiste dans les activités actives que sont dans les interours (coupure du midi par exemple) que sont la musique, le sport, les contes, les activités de groupe qui impliquent les élèves dans des activités amusantes et malgré tout planifiées. Si elles sont développées et planifiées en même temps par les

élèves et les enseignants, alors elles développent sens de la participation et implication dans des activités pleines de sens pour les élèves.

Cette implication des élèves est vitale. Ils doivent sentir que leur voix est importante pour la vie de l'école. Parfois, ils peuvent être impliqués dans les conseils d'écoles, dans des programmes comme la médiation entre pairs où ils sont eux-mêmes reconnus comme pouvant réguler des conflits.

Les écoles qui créent un climat positif investissent un effort majeur pour proposer des opportunités positives et renforcer les comportements positifs plutôt que de se fixer sur la punition. Elles tentent de produire une reconnaissance publique forte des comportements positifs, mettent à l'honneur les qualités d'entraide et récompensent les élèves qui aident la communauté et la société ou qui ont réussi un projet académique personnel

L'apparence matérielle de l'école a un lien fort avec leur climat et la prévention de la violence. La qualité de l'entretien des locaux, incluant les élèves dans cet entretien, a à voir avec le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être important. Plus encore, cela garantit que les lieux scolaires sont bien protégés et appropriés. La saleté crée un sentiment de danger et de lieu « hors-la-loi », ce qui induit la violence et ouvre l'établissement aux conduites à risque (en particulier à la drogue).

L'implication des parents pour aider les enseignants est une composante centrale de ce climat positif. Ils doivent être invités à l'école pour des événements positifs et constructifs – et non pas pour de simples remontrances vis-à-vis de leurs enfants. Les écoles peuvent procurer des services aux parents : bibliothèque, salle de sport par exemple.

Chaque école est différente et évolue continuellement. Il est donc important de savoir la situation de chaque école et de situer ses éventuels progrès vers un meilleur climat. Ce ne peut être fait par la couverture médiatique de quelques faits tragiques et exceptionnels. L'école doit avoir des informations fiables sur ses élèves, son équipe, les parents et son climat scolaire. L'école doit alors utiliser des méthodes variées : *focus groups*, observations, questionnaires destinés aux parents, aux élèves, aux personnels (avec usage d'Internet) afin de créer un climat d'intérêt pour tous. Dans quelques pays, il existe (comme en Israël par exemple) un mécanisme national de collecte qui restitue à chaque établissement des données sur sa situation, ses changements, son climat, comparés aux autres écoles. L'évaluation en est très positive : les écoles utilisant ces données montrent une amélioration significative de leur climat scolaire. Une école est dynamique, elle change constamment. La prévention doit alors être inscrite dans le quotidien et dans la formation. Le plus efficace est de considérer l'établissement comme un tout (la « *whole school approach* »), incluant chaque partie : *leadership*, élèves, parents, enseignants et l'ensemble de la communauté.

• Fiche 10. L'école et ses partenaires

Rédacteur principal : Eric Debarbieux, avec Alain Bauer, Claire Beaumont et Dominique Bodin

La violence en milieu scolaire n'est pas simplement une « violence de l'école », si elle a des « causes » endogènes évoquées dans d'autres fiches (fiches 6 à 9) elle n'en est pas moins tributaire de facteurs exogènes, que l'école ne peut contrôler. Les violences dont on entend se prévenir ne peuvent être observées comme une entité particulière propre à l'institution, aux rapports enseignants/enseignés, au rapport au savoir, etc., indépendante de ce qui l'entoure et notamment des contextes économiques, sociaux, politiques et familiaux qui vont favoriser la production de violence(s) tout autant que leur prévention. Il ne s'agit donc pas de considérer la question de la production de violence(s) comme un contexte particulier de l'école mais bien au contraire de l'inscrire dans une approche interactive qui fait système (Debarbieux et al. 2002 ; Bodin, 2005).

Rappelons les résultats de l'étude systématique de Hawkins et alii (2000), qui utilise la totalité de la littérature en langue anglaise et montre que la pauvreté est un des meilleurs facteurs explicatifs des problèmes rencontrés par les enfants de 6 à 11 ans, ou encore la méta-analyse de Hisieh et Pugh (1993) qui étudie les effets de la pauvreté et de l'inégalité de ressources sur le crime en général. Elle montre déjà ce qui tendra ensuite à être admis par tous, à savoir que ces facteurs socio-économiques sont plutôt faiblement corrélés à certains types de crime (vol) mais très fortement aux crimes violents. Comme l'écrit David Farrington (Farrington, 1986) : « Les enfants qui vivent dans des *inner cities* tendent à être de minorités ethniques, tendent à avoir des parents avec un bas statut, des boulots mal payés, ou pas de travail du tout, et tendent à avoir des amis qui commettent des actes déviants » (voir aussi Kauffman et alii, 1997), bref s'il n'y a aucune fatalité il y a un cumul plus important de facteurs de risque. Nous nous contenterons de citer ici une enquête suédoise (Lindström, 2001) montrant que si 22 % des écoles de zone urbaine favorisée rapportent des violences (surtout verbales) elles sont 47 % en zone urbaine défavorisée. Ou encore une enquête irlandaise (O Moore, Kirkham et Smith, 1997) rapportant que le niveau de *bullying* est plus élevé dans les écoles concentrant des élèves en difficulté socio-économiques (voir aussi Gottfredson, 2001, p. 64). Cela ne veut pas dire que l'école n'a pas sa part de responsabilité, mais cela signifie aussi qu'elle peut être à l'inverse un facteur de protection. Il en va de même de la « communauté ».

Les travaux du Conseil de l'Europe, dans le cadre du projet intégré « *Réponses à la violence quotidienne dans les sociétés démocratiques* » (collectif 2004a/2004b) ont montré l'intérêt d'apporter une réponse globale, étendue à tous les secteurs de la société, et non sectorielle, réduite au seul espace scolaire. Pour ce faire, il est clairement énoncé que les établissements scolaires doivent s'ouvrir sur l'extérieur et chercher à construire des partenariats avec l'ensemble des acteurs de la communauté locale (école, élus locaux, police, parents, mouvement sportif, etc.). Des travaux aussi différents que ceux portant sur l'absentéisme et le décrochage scolaire (Blaya, 2009), les facteurs de vulnérabilité sociale et de délinquance (Farrington, 2001), le « *school-bullying* » (Olweus, 1993) montrent que les facteurs environnementaux jouent un rôle important, que ce soit dans le cadre de la production des comportements déviants ou dans leur prévention.

La plupart des programmes de prévention et des politiques éducatives (Debarbieux, Blaya, 2001) insistent sur cette dimension systémique, par exemple :

- le *DFE Sheffield Project* (Smith et Sharp, 1994) ;
- *Children at risk* (Harrell et al., 1997) ;
- *Catch them being good* (programme centré sur les parents) ;

- Projet SAVE/Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega)²;

Plutôt, en effet, que considérer le milieu social local comme un problème, de nombreuses expériences et recherches montrent qu'il doit au contraire être partie des solutions. La grande synthèse de Hawkins et alii (2000) montre clairement que le développement du lien avec l'école au niveau du jeune lui-même et de sa famille est prédictive de comportements plus sûrs à l'adolescence et même de problèmes de santé moins importants. L'implication des parents des enfants de minorités a depuis longtemps été identifiée comme un facteur de réussite scolaire, malgré d'éventuelles conditions difficiles (en France, voir l'article de Zeroulou, 1989 ; voir aussi Ingram et alii, 2007 pour les populations à risque et Simons et Curtis, 2007, sur le projet SPARK, *Supporting partnerships to assure ready kids*, lancé dans quatre écoles des États-Unis).

La recherche australienne (Rigby et Slee, 1999 ; Murray-Harven et Slee, 2005 ; Slee, 2006) a montré un véritable cercle vertueux lorsque l'enfant se sent « supporté » tant par la famille que par les enseignants, diminuant la victimisation et les conduites agressives. Les programmes australiens développant le lien école – famille – communauté ont été évalués positivement, avec des réductions du harcèlement entre pairs allant jusqu'à 40 % en école élémentaire (Slee, 2006). L'idée de ces programmes est d'augmenter consciemment le capital social de la communauté en créant de tels liens. Même si cette direction de recherche est encore relativement neuve, elle est soutenue par une littérature déjà solide, en particulier sur la diminution des comportements antisociaux (Parcell et Menaghan, 1993 ; Runyan et alii, 1998 ; Cunnigham et Sandhu, 2000 par exemple). Ces liens sont aussi des liens avec les associations d'habitants, les institutions de tous types, dont la police.

En plus de favoriser l'adaptation socioscolaire des élèves, une collaboration réussie entre les parents et l'école constitue un facteur de protection face à l'abandon scolaire et aux problèmes de comportement (Janosz et Deniger, 2001) et permet aux jeunes de mieux s'adapter à leur réalité sociale (Deslandes, 2004). Le succès d'une relation de collaboration se fonde sur une série de caractéristiques telles la compréhension des contraintes avec lesquelles chaque partie doit composer, l'ouverture face à l'autre, la confiance en ses compétences et le désir réel de collaborer. Epstein (1992) a fait ressortir certains éléments permettant d'identifier les modèles efficaces de collaboration école-famille. Selon cette chercheuse, plus l'établissement scolaire fait la promotion d'une concertation régulière avec les parents, plus des échanges bidirectionnels s'effectuent entre les parents et le personnel scolaire. Par ailleurs, plus les parents se sentent les bienvenus à l'école (par exemple, le bénévolat de toutes sortes), plus ils se sentent considérés à part entière dans le processus de prise de décision concernant leur enfant et meilleures sont les chances que ces derniers maintiennent leur collaboration avec l'école lorsque les situations problématiques se présentent.

La collaboration avec la famille n'est cependant pas toujours facile à établir et il convient de s'attarder sur certains contextes et conditions pouvant influencer son efficacité. Il serait évidemment souhaitable de pouvoir échanger régulièrement avec les parents de tous les élèves de l'école, mais la réalité des milieux scolaires témoigne plutôt que c'est surtout lorsque les problèmes surviennent à l'école que les contacts avec les parents sont les plus fréquents. À l'inverse, ce serait plutôt les parents qui initieraient les contacts avec l'école lorsque leur enfant va bien. En contexte plus problématique, le parent peut ainsi vivre des émotions particulièrement fortes (inquiétude, déception, incompréhension ou impuissance devant la situation) ce qui peut engendrer plus de difficulté sur le plan de la communication et rendre le travail de collaboration plus délicat. De fait, la collaboration entre l'école (représentée par l'enseignant, les autres intervenants ou la

² Inscrit dans le cadre du projet européen « Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion » (ERB-FMRX-CT97-139. Commission XII de l'Union européenne)

direction) et les parents, aurait tendance à se ternir lorsque la communication porte sur les problèmes de comportement ou d'adaptation de l'enfant. Dans ces situations où la collaboration serait un aspect très positif pour le cheminement de l'enfant, on constate plutôt que ce sont les parents des élèves en difficulté de comportement qui se présentent le moins à l'école. Parce que les difficultés de collaboration entre l'école et les parents sont souvent dues à des difficultés de communication (manque de clarté, malentendus, incompréhension, revendications mutuelles, blâmes, confrontations, accusations) plusieurs auteurs tels Paquin et Drolet (2006), proposent quelques conditions à mettre en place pour assurer une bonne collaboration école-famille telles que : a) la détermination de buts communs ; b) l'adoption d'attitudes positives invitant à la résolution de la situation ; c) l'absence de blâme ou de la recherche d'un coupable ; d) l'établissement d'un climat de confiance et de respect mutuel et e) le partage des responsabilités. Toutefois, même si toutes les conditions favorables sont mises en place pour favoriser la collaboration avec les parents, *« environ 20 % des parents seraient toujours des partenaires actifs, 70 % le seraient si l'école leur fournissait plus d'informations ou de soutien et seulement 10 % d'entre eux ne collaboreraient pas, ne pourraient pas le faire en raison de difficultés personnelles majeures »* (Christenson et Sheridan, 2001, p. 24).

Dans de nombreux pays anglo-saxons, les familles ont été volontairement enrôlées dans la vie des établissements, participant à l'organisation de ceux-ci, présentes aux interours, présentant leur parcours professionnel, accompagnant les sorties, présentes de manière souvent importante dans la vie scolaire. Les partenaires de l'école, parents, mais aussi autorités locales, les travailleurs sociaux, sont insérés dans la vie scolaire et la plupart des dispositifs de sanction imposent souvent la présence des élèves hors des horaires traditionnels. Une vie sociale importante s'organise avec les familles et autour de leurs cultures diverses. Le partenariat est voulu, parfois de manière très extensive, dans tous les domaines de la vie scolaire, à l'exception des séances d'enseignement et de transmission des savoirs réservées aux enseignants. Orientation et programmes sont en général souples et modulés, et les orientations nationales ou fédérales plus rares, sauf pour la détermination des pré-requis pour les tests d'aptitude permettant l'accès aux universités et à certains établissements sélectifs.

Des polices d'école existent également dans plusieurs pays, autour d'agents présents en permanence ou régulièrement dans les établissements pour réguler les accès ou traiter des difficultés sous l'autorité du chef d'établissement. À ce niveau, le rôle général de la police est intéressant à analyser. En effet, la recherche australienne et la recherche américaine (Skiba et Peterson, 1999 ; Curwin et Mendler, 1999) montrent qu'un rôle efficace de la police dans la lutte contre la violence à l'école n'est pas de répression mais de lien de proximité, dans un partenariat de sécurité avec les écoles, qui passe par des contacts et réunions fréquentes associant le personnel enseignant, la police et les différents services sociaux. Cela nécessite bien sur une conception de long terme de la police de proximité qui est loin d'être acquise en France (Montjardet, 1996) où le travail de prévention et de proximité ne sert pas une carrière. Comme l'écrit Body-Gendrot (2001) : « En France, la police a rarement tiré sa légitimité de la satisfaction de citoyens sur un territoire donné, comme c'est le cas au Royaume-Uni, au Pays-Bas ou en Allemagne, mais elle la reçoit de l'État central. Il en résulte une ignorance et un évitement réciproques entre la police et les citoyens, en particulier dans les zones à risques. »

Aux États-Unis, après une période de lourde sanctuarisation mise en place en réponse à des agressions violentes avec armes à feu, les dispositifs ont beaucoup évolué, équilibrant équipements de contrôle des accès dans les établissements les plus sensibles et forte implication dans la relation avec les familles et une présence humaine appuyée sur la place du corps enseignant dans son ensemble pour assurer la sérénité des enseignements.

Puisque les élèves qui présentent des problèmes de comportement font souvent l'objet de suivis médicaux ou sociaux, la nécessité de collaborer avec des institutions extérieures à l'école fait aussi partie du travail des enseignants et du personnel scolaire. Les expériences de médiation école-quartier menées en France (dans les Yvelines par exemple, à Trappes entre autres), les actions de prévention spécialisée en milieu ordinaire (Soule et Gottfredson, 2006) paraissent très prometteuses à cet égard.

Il convient de noter l'intérêt du développement ces dernières années d'un fort courant international pour développer l'action et la recherche par le lien entre l'école et sa communauté ; ce mouvement gravite autour de deux concepts clefs, fortement interconnectés, celui de créer des établissements scolaires de taille plus réduite et celui du rôle de l'école dans la communauté. Ce mouvement s'est d'abord développé aux États-Unis où le vieillissement du parc scolaire oblige à des investissements massifs dans les années à venir (par exemple Stiefel et alii, 1998), pour un coût estimé à 84 milliards de dollars. La constatation d'une meilleure réussite scolaire dans des établissements de plus petites tailles, spécialement pour les élèves de classes sociales défavorisées a conduit de nombreux chercheurs et praticiens, trouvant de forts relais politiques et citoyens, à proposer une toute autre approche de la construction de bâtiments scolaires de taille plus réduite, en même temps qu'une approche de l'éducation plus communautaire, et cela à un moindre coût.

Une synthèse fédérale (Raywid, 1999), basée sur plusieurs centaines d'études a en effet montré avec ce que l'auteur nomme « un haut degré de certitude rarement atteint en matière d'éducation » la meilleure efficience des petites structures tant en ce qui concerne la réussite scolaire que les problèmes de discipline à l'école et cela surtout pour les élèves dont les familles ont des revenus faibles (Howley et Bickel, 2000). Mais ce n'est évidemment pas que la taille de l'établissement qui est explicative de ces résultats, mais une approche conjointe de l'éducation et du développement communautaire. Il y a là une véritable philosophie de l'éducation (Minzey, 1994), dont les principes sont les suivants : éducation tout au long de la vie, implication de tous les membres d'une communauté (simples citoyens, hommes d'affaires, organisations publiques et privées) pour élever le niveau d'éducation de tous, cette implication est à la fois un droit et un devoir pour chacun. L'éducation communautaire compte sur tous les groupes, de tous âges avec comme projet le soin et l'amélioration de la vie des éléments les plus faibles de la population : chômeurs, personnes âgées, invalides. L'école devient le lieu clef du développement d'une communauté et cela implique des contacts aussi bien avec les parents qu'avec les habitants en général pour une mobilisation des ressources disponibles (Kliminski et Smith, 2004).

Enfin, nous pouvons, en conclusion, noter l'intérêt d'un modèle pratiqué au Québec dans le domaine des soins aux enfants en difficulté. Les Centres jeunesse y sont des établissements publics regroupant officiellement tous les services d'aide à l'enfance et à la jeunesse en difficulté. Ce sont des centres pluridisciplinaires qui sont adossés à des universités. Il n'y a pas alors de coupure aussi profonde entre la théorie et la pratique. La recherche en éducation est un droit inscrit dans la loi sur la protection de la jeunesse, elle est considérée comme un droit de l'enfant : « En ce qui a trait aux droits de l'enfant, celui-ci a le droit de recevoir des services de santé, des services sociaux, et des services d'éducation adéquats sur les plans scientifique, humain et social, avec continuité et de manière personnalisée » (Trépanier et Dessureault, 2005). L'adossement aux universités est une garantie de cette continuité, elle devient de plus en plus le gage d'une évaluation scientifique des actions locales, une évaluation non hiérarchique, telle que celle-ci pourrait évoluer. Rapprocher l'université des communautés réelles est aussi une manière de donner sens aux humanités nouvelles.