

L'essentiel

Des violences à l'école...

Par Annie Feyfant

Chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

Quand les médias parlent de violence scolaire, ils mettent en avant les actes de violence physique, le plus souvent avec armes, subis par des élèves et enseignants de collège ou de lycée. Le parti pris de ce dossier a été de proposer des textes analysant les formes de violences à l'école cherchant à comprendre ce qui se passait avant l'entrée dans l'enseignement secondaire.

1. État des lieux

Quantifier la violence pose le problème de la divulgation et de l'interprétation des chiffres : les établissements scolaires, ne souhaitant pas être stigmatisés par des chiffres bruts et brutaux, ne fournissent des données que sur les faits majeurs de violence. En France, l'enquête SIVIS est un recueil de données sur la violence en milieu scolaire. Réalisée auprès d'un échantillon d'un millier d'établissements publics du second degré, elle se compose d'un questionnaire portant sur les incidents graves et leurs caractéristiques. En 2008-2009, 80% des incidents graves sont des atteintes aux personnes ; parmi celles-ci, 39% sont des violences physiques. Cependant, moins d'un élève sur mille a été impliqué dans une de ces violences spectaculaires qui émeuvent l'opinion publique (Troger, [2009](#)).

Proportionnellement aussi importantes que les violences physiques, les violences verbales sont mentionnées par les enseignants et les élèves dans d'autres enquêtes internationales ou réalisées par des équipes de chercheurs, en France, en Europe ou en Amérique du Nord. Globalement, un tiers des enseignants se plaignent d'une gestion de classe difficile (bruit ou chahut en début de cours, interruptions inappropriées pendant le cours) et 35% à 40% des élèves disent avoir été victimes de violences (enquête TALIS, [2009](#) ; Coslin, [2006](#) ; Hayden, [2009](#) ; Carra, [2006](#)).

C'est souvent en travaillant sur des données plus larges, au niveau de la cité ou de la famille, qu'on peut construire quelques séries pertinentes. La plupart des données sur la violence non justiciable sont tributaires des ressentis, plus ou moins importants selon l'école et l'environnement social des uns et des autres : des enseignants non confrontés à la violence dans leur école interprètent pourtant comme potentiellement menaçantes certaines postures d'élèves ; inversement certains enseignants peuvent considérer comme une forme de socialisation enfantine des bagarres dans la cours de l'école primaire (Carra, [2009b](#)).

Pour les enseignants et les éducateurs, les transgressions constatées sont du domaine conventionnel, liées à l'application des règles scolaires et au respect des statuts de chacun. De l'avis des parents, la transgression est à la fois de l'ordre de la morale et des conventions sociales : les sanctions sont jugées humiliantes, disproportionnées et leur explicitation manque de transparence ; ils constatent une iniquité dans les procédures d'exclusion et mettent en avant l'impact des décisions scolaires sur le bien-être des enfants ainsi que les difficultés du dialogue avec l'institution scolaire (Casalio, [2003](#)). Les élèves se heurtent à des pairs, des enseignants, des apprentissages et une institution qu'ils ne comprennent pas et qui ne les comprend pas. Ils parlent d'injustice, de harcèlement, de moquerie.

Ce document synthétise en quatre pages les principaux constats développés dans la version intégrale du Dossier d'actualité.

Retrouvez la version intégrale sur notre site : <http://www.inrp.fr/vst>, rubrique Dossiers d'actualité.

La plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon le cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

Institut national de recherche pédagogique
Veille scientifique et technologique
19, allée de Fontenay
BP 17424
69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 00
Fax : 04 72 76 61 93
veille.scientifique@inrp.fr

2. Processus de socialisation et de scolarisation

Si l'enfant prend assez vite conscience de l'existence de règles d'ordre moral, conventionnel ou personnel (Casalfore, 2002 ; Galand, 2008), il lui est difficile de comprendre les codes, les valeurs et le langage de l'institution scolaire car ces normes ne recouvrent pas forcément celles du cadre familial (Passerieux, 2007). Or, cette distance entre codes familiaux et codes scolaires est le signe d'une rupture et d'un affaiblissement de la valeur instrumentale de l'école, d'autant plus quand l'institution déçoit puisqu'elle ne peut plus garantir de promotion sociale, ni même un quelconque emploi (Prairat, 2008).

Il y a, dans la plupart des dispositifs d'apprentissages, un écart entre ce que l'école attend et ce que l'élève va mobiliser spontanément (Bonnéry, 2008). Si le sens et l'utilité de la contrainte scolaire ne sont pas compris, ils ne peuvent qu'être vécus comme une violence imposée à l'enfant (Passerieux, 2007). Le refus de l'ordre scolaire, l'incapacité à donner un sens à la présence dans l'établissement scolaire sont marqués par des comportements anormaux : agitation incessante, bagarres qui se manifestent contre l'établissement mais aussi contre toute personne qui lui est assimilée (Prairat, 2008 ; Coslin, 2004). Inversement, un nouveau mode de fonctionnement associant les élèves à la production des normes et à la régulation des déviations peut réduire considérablement la violence (Carra, 2004a).

Dans son approche psychologique de la violence à l'adolescence, P. G. Coslin montre combien la cellule familiale, déterminante dans la formation du lien social dès le plus jeune âge, peut avoir un rôle socialisant ou désocialisant. L'intérêt familial pour l'école (« bien-traitance éducative »), tout en donnant quelques limites et points de repères, ouvre un espace de communication susceptible de réduire les comportements violents à l'école (Coslin, 2004).

En France, les enseignants interrogés se plaignent, dès 1995 et plus encore en 2003, de l'érosion du partage des tâches de socialisation entre famille et école (Alexander *et al.*, 2003). Les relations parents-enseignants ne sont pas simples et reposent bien souvent sur l'appréciation de l'autorité des uns ou des autres. Plusieurs logiques peuvent influencer sur ces relations : une logique de disqualification mimétique ; une logique de dépendance ou inversement d'indépendance et une logique de complémentarité (Robbes, 2008 ; Dejaiffe, 2008). Au Canada, la prise en charge de la lutte contre la violence fait appel aux parents et associations, accompagnés par des enseignants et éducateurs (Lapointe et Freiberg, 2006).

Le processus de socialisation scolaire n'est pas uniquement affaire de bonnes relations entre milieu familial et milieu scolaire. À l'entrée en maternelle, l'enfant doit non seulement comprendre les changements de codes et de valeurs mais il doit aussi assumer deux autres changements : d'ordre cognitif (engagement dans une tâche académique dans le calme) et d'ordre relationnel, avec l'adulte enseignant (qui détient un savoir évident) et ses camarades de classe (Passerieux, 2007). L'enfant doit gérer sa prise de parole et l'usage du langage peut alors constituer une rupture avec les pratiques familiales, qui s'avère discriminante pour certains élèves.

L'enfant subit une autre rupture lors du passage de l'école élémentaire au collège. Cette transition engendre une perte des repères quant aux rythmes, à l'organisation des enseignements et aux rapports privilégiés que l'élève entretenait avec un seul enseignant.

3. État des conflits

L'analyse des conflits à l'école, et notamment des conflits en classe, nécessite d'aborder la notion de discipline. La discipline peut servir l'objectif de faire apprendre une leçon à la classe entière, elle peut aussi s'ajuster et permettre de développer un esprit de coopération (Lusignan, 2001). Elle peut faire entrer l'élève dans une culture de responsabilité et elle peut, tout simplement, garantir un déroulement normal des activités de la classe (Prairat, 2008).

Inversement, l'indiscipline est le résultat d'une contestation des règles et modalités de travail. Les élèves indisciplinés dénoncent un contrat implicite instauré sans leur consentement (Estrela, 1996). Des incidents se produisent également en réaction au jugement scolaire, soit sous la forme de perturbation (en acte ou en verbe), soit par une apathie scolaire (« désordre en creux ») (Barrère, 2002). Plutôt que d'« indiscipline », les Anglo-saxons parlent de « perturbations », assimilées assez souvent à des problèmes comportementaux et traitées par un psychologue au sein de l'établissement.

Le seuil du comportement acceptable à l'école, selon l'âge des élèves, diverge d'un pays à l'autre. Les explications sur le bon fonctionnement du système éducatif finlandais pointent des divergences d'ordres culturels, économiques et sociaux (Alexander

et al., 2003). Les enseignants anglais ont tendance à juger du point de vue de la morale individuelle alors que, pour les enseignants français, le conflit serait une remise en cause de la cohésion du groupe classe (Raveaud, 2006). Des comportements informels, un langage familier peuvent être acceptés aux États-Unis alors que beaucoup d'enseignants français les interprèteraient comme un manque de respect (Alexander *et al.*, 2003).

La violence verbale a diverses facettes : il peut s'agir d'insultes ou d'invectives, du domaine de l'agression ; de joutes oratoires, d'ordre ludique ; de décalages stylistiques intra-verbaux ou situationnels qui témoignent souvent d'une mauvaise maîtrise de la langue ; de détournements, d'emprunts à une autre langue. Ce qui est perçu comme violent par les adultes peut ne pas être intentionnel mais témoigne souvent d'un mal-être social, l'existence de « sociolectes » pouvant être interprétée comme signe potentiel de violence par les adultes et plus particulièrement les enseignants. (Declercq et El Karouni, 2007). Cependant, les actes de violence verbale, qui constituent un tiers des incidents signalés, s'exercent surtout à l'encontre d'autres élèves (Rodriguez et Salarich, 2009).

La violence est-elle « scolaire », c'est-à-dire produite par l'école ? Les défenseurs de la pédagogie institutionnelle dénoncent un abus symbolique d'autorité (Pain, 2007) ; d'autres envisagent le caractère inéluctable de la confrontation de deux univers symboliques – celui de l'école et celui de la rue –, ou encore de la violence institutionnelle liée à la relégation scolaire (Verhoeven et Serhadlioglu, 2009). On doit aussi s'interroger sur le principe de « l'élève au centre », qui rend l'élève autonome et responsable et peut induire un sentiment d'échec avec, en réaction, un comportement de refus du « *verdict scolaire* » (Barrère, 2002 ; Carra, 2009b) et l'adoption de « *sous-cultures d'opposition/adaptation* » (Robbes, 2010). Les élèves dénoncent également une discrimination et des comportements injustes de la part des enseignants (Carra, 2009b). Cette perte d'estime, ce sentiment d'injustice sont autant de formes d'humiliation auxquelles sont confrontés les élèves, notamment ceux en difficulté et/ou d'origine modeste (Merle, 2005 ; Troger, 2006).

Du côté des enseignants, plusieurs études montrent que les agressions verbales et l'indiscipline sont des facteurs de stress et de désengagement professionnel beaucoup plus forts que les violences physiques. Ces situations tendent à s'améliorer dans un contexte de travail coopératif entre collègues et d'implication forte des chefs d'établissement dans la gestion des conflits (Galand *et al.*, 2007). Il s'agit de rassurer ces enseignants qui subissent des chahuts et s'en sentent responsables (Prairat, 2002b) puis de leur proposer des stratégies pour prévenir ou contenir cette violence, de l'indifférence à l'affrontement verbal, en évitant d'externaliser le problème (exclusion du champ scolaire) (Meirieu, 2009).

4. Gestion de la classe

Observant les attitudes d'un certain nombre d'adultes en situation de conflits, B. Galand a observé quatre niveaux de stratégies (des réactions impulsives à la recherche d'un accord mutuel). Pour les enseignants et les parents, la stratégie la plus courante est de type autoritaire, assertif, qui marque une opposition argumentée ou une soumission. Les éducateurs et les médiateurs s'inscrivent davantage dans un registre d'influence psychologique, de persuasion et de conciliation (Galand, 2006).

Les problèmes de violence en milieu scolaire ne peuvent se régler par des mesures répressives (Debarbieux, 2006). Toute sanction prise dans le cadre scolaire doit être éducative : elle doit donner à l'élève la conscience de ses actes, elle est un rappel aux règles sociales du groupe et ne doit en aucun cas être une réactivation du pouvoir du maître (Prairat, 2009). Les politiques de sanction/récompense peuvent s'avérer improductives. Toute sanction stigmatisant l'élève comme responsable d'un comportement déviant peut induire un comportement encore plus agressif, souvent valorisé par les pairs ou les jeunes hors de l'école (Woods, 2008 ; Hayden, 2009). De même, des sanctions collectives paraissant inutiles (faire des lignes) ou trop facilement infligées (dans les écoles plus « violentes ») s'avèrent contre-productives (Carra, 2009b). En plus des sanctions « pour faire payer », pour rétablir l'ordre, pour expliquer ou faire réparer, il manque une sanction qui réintègre le fautif dans le groupe (Bonfond, 2009). La sanction doit être éducative et s'accompagner d'un processus de resocialisation (Prairat, 2002b). É. Debarbieux conseille d'envisager la mise en place de techniques telles que l'autocontrôle, la restructuration cognitive et la résolution de problèmes (Debarbieux, 2008). Des programmes de gestion de la colère donnent également de bons résultats, notamment au Québec (Royer, 2005).

Socialiser, resocialiser sont des actions du « vivre ensemble » à l'école. Elles commencent avec l'acquisition du langage, de certaines gestuelles, par imitation ou identification (Fumat, 2000), puis par la mise en place de rituels qui construisent une organisation collective (Amigues *et al.*, 2009). Pour les premières classes du primaire, l'impact du climat de classe sur le développement cognitif et émotionnel des enfants est indéniable. L'organisation des apprentissages, l'implication de l'enseignant et l'attention portée à chacun de ses élèves favorisent le développement émotionnel des élèves et améliorent les comportements (Wilson *et al.*, 2007 ; Connac, 2010). Si l'école ne peut changer le mauvais « score social » de certains établissements ou de certains élèves, elle peut faire apprendre autrement et proposer d'adopter des règles de vie, en gérant la classe au quotidien (Carra, 2009c ; Reuter, 2007) et en réservant des temps de parole partagée. Non seulement les élèves sont demandeurs de ces « temps forts » de discussion, mais ils s'investissent volontiers dans les projets coopératifs (Fortin, 2008).

Un peu partout, on trouve des exemples de programmes développés pour améliorer le climat scolaire et prévenir les violences. La plupart tentent de répondre aux préoccupations partagées dans les systèmes scolaires Nord-américains ou européens : gérer la classe, gérer les groupes à risques, former à la gestion des comportements déviants. Certains programmes proposent des stratégies pour contrer l'indiscipline ou intègrent la prévention dans un curriculum enseigné en classe. Certains programmes s'intéressent à la résolution de conflits, à la médiation entre pairs ; d'autres sont organisés hors la classe pour les élèves ayant des comportements à risque (Lapointe et Freiberg, 2006 ; Hayden, 2009).

5. Discussion autour de l'autorité

La question de l'autorité apparaît en filigrane derrière toutes ces interrogations relatives à la violence scolaire. Il est difficile de trouver une base commune pour débattre de l'autorité à l'école (ou autorité éducative). La violence à l'école est-elle liée à une crise de l'autorité ? On constate que l'institution scolaire perd de jour en jour son crédit comme sas de passage vers l'âge adulte et vers un métier (Prairat, 2008 ; Robbes, 2010). La société met l'enfant devant des modèles contradictoires : d'un côté une sollicitation à consommer à outrance, de l'autre l'exigence d'un effort pour acquérir des savoirs (Robbes, 2010), donnant un rôle prédominant au présent qui rend difficile, voire impossible, l'ancrage dans la durée (Prairat, 2008).

À l'école comme ailleurs, l'autorité comme la sanction ne devraient être utilisées comme démonstration du pouvoir d'un individu sur un autre. Dans le cadre scolaire, l'autorité doit être éducative : libératrice (elle aide l'enfant à croître) ; indirecte (sa volonté aide l'enfant à vouloir) ; temporaire et présupposant la reconnaissance, la réciprocité respectueuse (Prairat, 2003 ; Robbes, 2006). Dans les années 1970, les travaux sur la reproduction sociale s'accompagnent d'une opposition aux formes traditionnelles d'autorité (Robbes, 2010). Mais plus encore que l'autorité, ce sont les méthodes d'éducation qui sont remises en cause. Les tenants du courant non-directif préconisaient d'exclure l'autorité de l'école (Houssaye, 2007) parce que synonyme de contraintes et d'abus, d'un jeu de pouvoir antinomique de la liberté individuelle (Robbes, 2010).

Les élèves socialement et culturellement défavorisés ont de plus en plus de mal à donner un sens à leur expérience scolaire (Duru-Bellat, 2004). L'autorité enseignante ne se fonde plus sur le savoir savant mais sur la capacité de l'enseignant à créer des conditions didactiques et pédagogiques favorables à l'entrée dans les apprentissages, d'autant plus que l'école n'est plus la seule source de savoirs (Robbes, 2010). Dans une relation pédagogique, l'élève ne peut accepter l'autorité qu'à la condition que celle-ci soit juste et s'exerce dans le cadre d'un respect mutuel (Barrère, 2002).

Les travaux de recherche rendant compte de ressentis d'élèves ou d'enseignants montrent comment certaines situations pédagogiques favorisent les conflits ou au contraire les atténuent, et combien le climat d'école et de classe peut être déterminant pour les apprentissages. La divulgation de ces travaux, le partage d'expériences probantes, en formation initiale et continue des enseignants et des conseillers principaux d'éducation, pourraient étayer utilement les premiers pas des personnels éducatifs fraîchement recrutés.

Pour citer ce Dossier :

FEYFANT Annie (2010). « Des violences à l'école... ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 54, mai. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/54-mai-2010.php>>.