

CAHIERS DE LA SÉCURITÉ

n°16



L'école face au défi de la sécurité

Le harcèlement

Violence à l'école et pauvreté

Vu des medias...

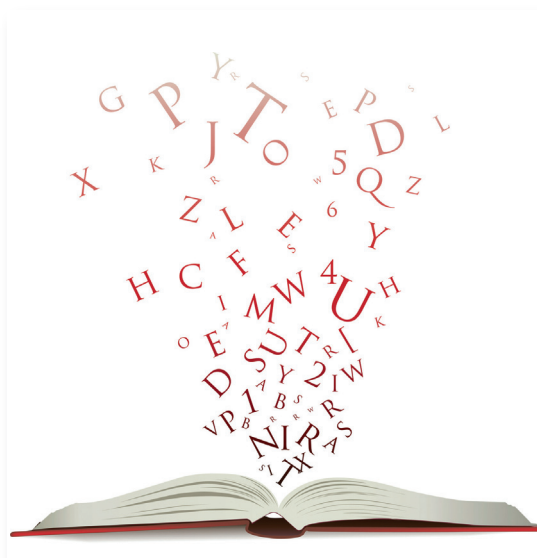
Tolérance zéro en milieu scolaire aux U.S.A.



avril-juin 2011

Climat scolaire et prévention de la violence

Eric DEBARBIEUX



© barneyboogles - Fotolia.com

La question du contexte est déterminante pour l'analyse des phénomènes de violence scolaire. Celle-ci ne peut se réduire à la seule dimension d'intrusion, lorsqu'il s'agit d'agressions extérieures à l'établissement ; pour autant l'environnement de l'établissement comme les conditions de vie des élèves et des familles constituent un facteur à prendre en compte pour élaborer des stratégies de réponse adaptées. En définitive, le contexte qui est celui du fonctionnement de l'établissement scolaire joue un rôle de premier plan, tant dans le développement des phénomènes de violence que dans la mobilisation de la communauté éducative dans la mise en place de programmes de lutte efficaces.

School environments and protection against violence

The question of context is crucial for the analysis of the phenomena of school violence. It cannot be narrowed down to the single element of intrusion when it involves aggression outside the institution. Nevertheless, the educational environment, just like the living conditions of students and families, is a factor to consider in developing appropriate response strategies. In the end, the context, that of the educational establishment's function, plays a major role in both the development of the violence phenomena and the mobilisation of the educational community in implementing effective control programs.



Éric Debarbieux

Professeur en sciences de l'éducation à l'université Segalen Bordeaux. Il est président de l'observatoire international de la violence à l'école ainsi que du conseil scientifique des états généraux de la sécurité à l'école. Il a dirigé de nombreuses enquêtes de victimation et climat scolaire en France et à l'étranger. Il est l'auteur, notamment, de « Violences à l'école: un défi mondial » (2006) et de « Les dix commandements contre la violence à l'école » (2008). Il est membre du conseil d'orientation de l'observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ONDRP).

Dans la représentation commune, la violence à l'école est souvent vue comme une violence venue de l'extérieur, d'un quartier dont il conviendrait de se protéger. Mais cette violence n'est-elle réellement qu'extérieure ? N'est-elle due qu'au « contexte » dépendant lui-même de causes plus lointaines, macro-économiques et familiales essentiellement ou y a-t-il des conditions liées aux établissements scolaires eux-mêmes qui influent sur l'exposition des élèves et des personnels à la violence scolaire ? La question est cruciale pour la mise en place de politiques publiques et de programmes de prévention. Si la violence n'est qu'intrusion, si les causes n'en sont qu'extérieures, alors pourrait-on au mieux se protéger par un enfermement dans l'enceinte scolaire, par des techniques de surveillance, par des gardiens, par la police (Devine, 2001).

Cet article prendra le contre-pied de cette représentation d'une violence externalisée en montrant comment la recherche suggère fortement l'existence de causes liées au contexte scolaire lui-même. Il tentera également de montrer comment les actions d'intervention et de prévention ne peuvent être efficaces que par une modification en profondeur du « climat scolaire », tant en ce qui concerne les relations entre élèves et adultes, qu'en ce qui concerne les relations au sein des équipes éducatives. Examiner les facteurs scolaires de la violence dans l'école n'est pas faire le procès de l'école et de ses professionnels, c'est mesurer si l'action leur est possible ; c'est tenter d'identifier ce qui peut être appuyé car facilitant la résilience et ce qui pourrait être corrigé pour diminuer le risque.

Les causes scolaires de la violence à l'école

Même si la recherche confirme que les causes de la violence à l'école sont souvent extérieures à l'école, il n'en reste pas moins que ces causes extérieures sont toujours en interaction avec des causes internes, liées à des facteurs structurels (effectif des classes et des écoles) et pédagogiques (stabilité des équipes éducatives, climat scolaire, sentiment de justice à l'école).

Facteurs familiaux et sociaux : l'école, éponge de son environnement ?

Il est possible de concevoir l'école comme une « éponge » de son environnement, qu'elle subirait. Pourtant la violence en milieu scolaire est très peu une violence d'intrusion. Dans toutes les enquêtes, moins de 10 % des faits de

violence sont perpétrés par des personnes extérieures à l'établissement, et dans ce dernier cas, beaucoup de ces extérieurs sont connus – le cas habituel étant un élève renvoyé. En France, Carra & Sicot (1997) notent que les agresseurs sont des personnes extérieures au collège dans 6,2 % des cas dans les collèges urbains. Un des recensements du ministère français de l'Éducation nationale au sujet des violences perpétrées contre les enseignants montre que seuls 6,5 % des agresseurs sont des éléments extérieurs à l'établissement, dont plus de la moitié sont des parents d'élèves (Houllé, 2007). Nos recherches les plus récentes suggèrent les mêmes résultats. Ainsi en ce qui concerne les Personnels de direction du second degré (Debarbieux et Fotinos, 2010 sur un échantillon représentant 20 % de ces personnels) la très grande majorité des agressions verbales ou physiques n'est pas le fait d'intrus ou d'inconnus. Elle est clairement au cœur de la vie éducative elle-même, même si nous notons que le risque d'agression verbale par des intrus est deux fois plus important en ZUS (7,4 % vs 3,2 %). Ceci implique, bien sûr, que tout traitement par des surveillances extérieures (vidéosurveillance, par exemple, ou traitement exclusivement policier) ne saurait réduire significativement le taux de victimation scolaire dans l'ensemble des établissements. Il est évident que les établissements scolaires doivent être protégés mais ces protections extérieures ou techniques sont très insuffisantes avec, on le sait, le risque connu de renforcement de la coupure entre l'école et son quartier.

On pourrait cependant dire que les jeunes importent dans leur école les problématiques vécues à l'extérieur et dans leur famille. Dans ce cas, même sans être une violence d'intrusion, la violence à l'école aurait des causes non scolaires. Il est vrai que les facteurs de risque liés à l'éducation familiale sont très bien renseignés et, cela, de longue date. Par exemple, la permissivité excessive est corrélée au risque de développer des troubles du comportement ; toutes les grandes revues de question en sont d'accord (Vitaro & Gagnon 2003). Il en va de même pour la délinquance déclarée (Hawkins et coll., 2000) et pour le harcèlement à l'école. La corrélation est encore plus forte avec un style parental excessivement autoritaire (Dumas, 1999) et particulièrement avec un usage du châtiment corporel qui est un des meilleurs prédicteurs de criminalité à l'âge adulte (Aguilar et coll. ; 2000). De même, les conditions socio-économiques apparaissent très prédictives. Dans l'étude systématique de Hawkins et coll. (2000), qui reprend la totalité de la littérature disponible en langue anglaise sur les causes de la délinquance, la pauvreté est un des meilleurs facteurs explicatifs des problèmes précoces rencontrés (voir Tolan & Guerra, 1994 ; Attar et coll., 1994 ; Haapasalo & Tremblay, 1994 ; Herrenkohl et coll., 2004).

Pourtant, aussi importants soient ces facteurs de risque, il convient de ne pas négliger les facteurs scolaires qui se combinent avec ceux-ci. Le problème théorique est simple : si les facteurs socio-économiques et les facteurs exogènes expliquaient toute la violence à l'école, alors tous les établissements de même type social devraient connaître une violence identique. Or il n'en est rien et les écarts de victimation peuvent être importants.

Les variables scolaires structurelles

Longtemps, la recherche tentant de mettre en évidence les facteurs de risque expliquant la violence à l'école et la délinquance juvénile n'a pas osé inclure les variables scolaires. Cette impasse sur les facteurs scolaires pouvait être liée à la peur de décourager les enseignants mais souvent, aussi, à un point de vue restant dominé par une approche centrée sur l'individu, malgré le souci d'une approche écologique maintes fois proposée (Fortin et Bigras, 1997). Pourtant cette voie s'est progressivement affirmée, puis élargie, sous l'impulsion d'auteurs comme Denise Gottfredson et son équipe (Gottfredson, 2001). La première enquête réalisée dans le monde tentant de croiser variables scolaires et victimation dans les établissements scolaires a en effet été réalisée, dès 1985, par Denise et Gary Gottfredson. Elle a permis une rencontre entre les recherches criminologiques et la littérature plus pédagogique de « l'effet établissement » pour comprendre les différences de taux de victimation subies dans les établissements scolaires. Depuis cette recherche pionnière, les modèles ont inclut aussi bien des variables matérielles (effectif scolaire) qu'organisationnelles (stabilité et animation des équipes) et pédagogiques : de plus en plus, ils étudient le lien entre victimation et climat scolaire, direction de recherche qui est une des plus prometteuses (par exemple Debarbieux, 1996 ; Gottfredson, 2002 ; Benbenisthy & Astor, 2005).

En ce qui concerne les variables scolaires structurelles, la recherche disponible met bien en évidence un effet lié à un effectif trop important dans l'école et dans la salle de classe (Hellman & Beaton, 1986 ; Walker & Gresham, 1997 ; Bowen, Bowen & Richman, 2000). Cependant, cela n'est pas à prendre en règle absolue : la taille de l'effectif n'est un facteur réellement significatif que dans les écoles recevant une population de faible niveau économique et, particulièrement, des populations de minorités ethniques (Witte, J.F. & Walsh, D.J., 1990 ; Debarbieux, 1996 ; Gottfredson, 2001).

De plus, il n'est pas du tout évident que la taille de la classe soit un critère suffisant. En effet, la tendance à

grouper ensemble les élèves en difficulté dans des classes moins nombreuses est une des erreurs les plus fréquentes dans les établissements scolaires. Le regroupement d'élèves en classes de niveau est très clairement corrélé à une augmentation de la victimation. Une des plus belles démonstrations en a été faite par la sociologue américaine Christine Eith en se basant sur une enquête menée auprès d'un échantillon de 7203 élèves. Les résultats montrent la grande importance du groupement des élèves de minorités dans des classes dites de niveau, ce que les Américains nomment « ability grouping » (Eith, 2005) : c'est un des facteurs les plus puissants pour expliquer les différences de victimation dans les écoles. Il est, par exemple, deux fois plus explicatif dans son modèle statistique que la monoparentalité. Plusieurs travaux français ont largement montré les effets de ce type de regroupement et de la ségrégation supplémentaire qu'il induit en contribuant à construire à l'intérieur des écoles de véritables ghettos ethniques, sous des prétextes académiques (Payet, 1995). Felouzis va même jusqu'à parler d'un véritable apartheid scolaire (Felouzis et coll., 2006). Pour notre part nous avons montré comment cette ségrégation et ces regroupements avaient pour conséquence la fabrication de noyaux durs fortement identitaires qui dérivent vers des groupes délinquants (Debarbieux, 2002 ; Debarbieux et Blaya, 2008).

L'importance des équipes éducatives et du climat scolaire

Une tendance lourde de la recherche internationale est d'associer enquêtes de victimation à l'école et enquêtes de climat scolaire. Sans négliger l'immense poids des variables sociodémographiques et contextuelles, particulièrement économiques, beaucoup de chercheurs (par exemple Gottfredson & Gottfredson, 1985 ; Debarbieux, 1996, 2008 ; Soule, 2003 ; Benbenisthy & Astor, 2005) tentent de mesurer quelle est la part du « climat scolaire » dans l'explication de la variance de la victimation subie tant par les élèves que par les professeurs et dans la part du sentiment de sécurité, d'estime de soi ou d'échec scolaire (Wang, 2003, à partir d'un échantillon de 5187 élèves en Floride). Le climat scolaire est considéré comme déterminé par la qualité des relations entre les élèves et les adultes, la qualité des liens entre adultes (travail en équipe, qualité du leadership, convivialité), le sentiment d'appartenance à l'établissement, mais aussi par la clarté et la justice dans l'application des règles scolaires (Blaya, 2006).

Les recherches de Soule sont à cet égard convaincantes : ainsi, dans un échantillon de 234 écoles, les résultats d'une enquête de victimation et de climat scolaire montrent

que les facteurs les plus explicatifs de l'augmentation de la victimation sont l'instabilité de l'équipe enseignante (Teachers turnover, 0.91), le manque de clarté et l'injustice dans l'application des règles (fairness, clarity, 0.69). Bref, l'importance d'une vision partagée entre adultes des règles de vie dans un établissement est cruciale, montrant combien les conditions idéologiques conditionnent autant le « vivre ensemble » à l'école que les conditions matérielles et structurelles.

Une constante peut être relevée dans les recherches sur la violence à l'école : l'importance de la stabilité des équipes et de leur style d'animation. La stabilité des équipes éducatives est un des meilleurs facteurs de protection possible (Gottfredson, 1985). Or, comme cette stabilité est moins forte en milieu difficile, il y a là une des explications de la plus forte violence dans les établissements des zones défavorisées. Cet effet est massif en ce qui concerne la victimation des élèves, la victimation des professeurs étant comparativement plus influencée par des facteurs externes à l'établissement (Gottfredson, 2001).

Cependant la stabilité des adultes n'est pas en soi un gage de réussite. La qualité de l'organisation du travail en équipe et la qualité des interrelations entre professionnels et entre adultes et élèves est hautement prédictive des différences entre établissements au niveau de la victimation des élèves comme des adultes. À partir d'une étude initiale de 86 établissements scolaires en France, nous avons pour notre part montré (Debarbieux, 1996) que si les effets des facteurs sociaux restent massifs, à facteurs socio-économiques égaux, les établissements où la victimation est la moins forte possèdent des équipes adultes fortement régulées. C'est pour nous une constante, qui est confirmée par d'autres recherches. Ainsi Bryk et Driscoll (1988) ont montré sur un échantillon représentatif de 357 High Schools que les effets d'une organisation communautaire du travail en équipe accompagnée d'une réelle participation des élèves aux décisions a un effet protecteur pour les élèves comme pour les enseignants. Il est remarquable que, dans ce type d'organisation, les enseignants soient absents moins souvent et expriment plus de satisfaction quant à leur travail. Blaya (Blaya, 2003) dans son analyse comparative entre les établissements secondaires français et anglais, montre que si les enseignants anglais s'estiment, malgré les difficultés, plus heureux que leurs homologues français, dans des établissements socialement tout à fait comparables, c'est en grande partie à cause de cette approche plus collective. Ceci n'est évidemment pas sans conséquences majeures pour prévenir la violence, comme nous allons maintenant le voir.

Prévention de la violence et climat scolaire : pour une approche proactive

La recherche des programmes efficaces et des « bonnes pratiques » pour lutter contre la violence à l'école est devenue une partie importante de la littérature scientifique et pédagogique. Autour de ce problème, l'évaluation scientifique s'est beaucoup développée ces dernières années, avec la publication de métaanalyses importantes (par exemple Wilson, Lipsey & Derzon 2003 ; Latimer et coll., 2003 ; Welsh et Farrington, 2007). Ces recherches convergent vers une conclusion encourageante : il y a des programmes dont on peut affirmer l'efficacité, qui agissent sur les troubles de comportement, le taux d'agression ou la délinquance à l'école. Le nombre et la qualité des recherches publiées sont impressionnants : il paraît justifié d'affirmer que nous savons ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans la lutte contre la violence en milieu scolaire.

Cependant, identifier les « bonnes pratiques » ne suffit pas : encore faut-il que les professionnels et les communautés s'en emparent collectivement, ce qui est une des conditions d'efficacité de ces programmes. C'est là que prend sens toute l'importance du climat scolaire, comme le prouve par exemple une étude nationale considérable menée aux USA (Payne et coll., 2006) : cette étude basée sur un échantillon de 1287 écoles montre que le climat scolaire est prédicteur du succès de la mise en place des programmes d'intervention.

Les conditions d'implantation des programmes

Toutes les métaanalyses qui se sont penchées sur la question ont une conclusion solide : les conditions d'implantation des programmes fournissent une explication majeure de leur succès ou de leur insuccès ainsi que de la force des effets de prévention qu'ils exercent (Wilson & Lipsey, 2006). L'étude canadienne de David Smith et coll. (2004, p. 20) sur les programmes contre le harcèlement entre pairs nous donne un bon résumé de ce que nous pouvons savoir à ce propos : « Les données montrent que l'impact positif des programmes n'apparaît pas à court terme (c'est-à-dire 3 mois) mais à plus longs intervalles, de un à cinq ans. Les résultats suggèrent que les programmes ont besoin de temps pour pénétrer la culture d'établissement et influencer les attitudes des élèves et du personnel de l'école. »

La qualité de l'implantation vient d'abord de la fidélité de l'application du programme lui-même. Il apparaît que cette fidélité à la conception originelle est particulièrement importante dans les programmes spécialisés ou ciblés sur des élèves ou des groupes précis (Wilson & Lipsey, loc.cit.) et moins cruciale pour les programmes universels. Le contenu des programmes universels est probablement moins important que le fait qu'ils mobilisent l'ensemble d'une équipe, en augmentant la proactivité et la cohésion de celle-ci, ce qui ne signifie pas que les programmes soient de simples placebos. Pour Sugai et coll. (1999) la mise en œuvre d'un programme nécessite une véritable implication globale, comme une véritable politique publique à l'échelle d'un établissement et d'un secteur, nécessitant travail en équipe, durée et aide administrative réelle. De plus en plus, la vision de l'efficacité des programmes est une vision systémique, écologique (Debarbieux, 2006 ; Benbenishty & Astor, 2006).

Mais, quoi qu'il en soit, la qualité d'un programme est largement dépendante de la manière dont les équipes s'en emparent (Wilson, Lipsey et Derzon, 2003, p.15), avec une place particulière faite à l'adhésion réelle au programme du chef d'établissement. Autrement dit, il y aurait quelque leurre à espérer implanter une action efficace contre un chef d'établissement ou même sans sa participation active. Il en va de même pour les enseignants et les autres professionnels.

Organiser le milieu scolaire

Les métaanalyses montrent l'importance du climat scolaire et de la gestion des équipes adultes tant pour les programmes de prévention primaire que pour les programmes d'intervention secondaires ou tertiaires, visant à remédier à des problèmes de comportement particuliers. La recherche sur la prévention de la violence et des comportements agressifs a, depuis longtemps, admis l'importance de l'organisation du milieu de vie lui-même qui peut à la fois générer une violence plus grande ou, inversement, la réduire, ce qui constitue une des grandes directions d'intervention, entre autres au Québec (Lanaris, 2005). La construction du climat scolaire est en soi une intervention proactive qui ne se contente pas de réagir lorsqu'un incident se produit mais tente d'organiser l'établissement scolaire pour éviter ces incidents. L'intervention proactive se base sur l'idée que l'encadrement éducatif lui-même peut contribuer à créer un climat de groupe évitant en partie les problèmes de comportement. Il y a dans cette idée de « proactivité » au moins autant un état

d'esprit que des interventions construites. L'intervention proactive est en soi une condition de la prévention primaire.

Les actions de prévention primaire (appelée aussi globale ou universelle) ont particulièrement été étudiées par Wilson et Lipsey (2006) et par Gottfredson (2003) (voir aussi synthèse du Surgeon General, 2004). Les résultats de ces études démontrent que ce qui est le plus efficace va toujours dans le même sens : interventions pour établir des normes claires, lisibles et justes, augmentation des attitudes encourageantes, récompenses pour un renforcement positif des comportements, gestion coopérative en classe et hors de la classe, réorganisation des classes dans le sens d'une plus grande flexibilité (pour éviter des classes ghettos) et assouplissement de l'emploi du temps. En fait, ces interventions larges visent à établir de nouvelles routines de travail et à aider à la construction de l'efficacité de l'établissement scolaire (planification, capacité à soutenir des changements positifs).

Une des plus solides métaanalyses réalisées sur la prévention de la violence (Gottfredson, 2003, à partir de 178 études empiriques) montre que parmi les différentes interventions, celles qui sont centrées sur l'environnement scolaire apparaissent plus efficaces. En outre, elle montre que : « Les écoles dans lesquelles le corps enseignant et l'administration communiquent et travaillent ensemble pour planifier le changement et résoudre les problèmes possèdent un meilleur moral des enseignants et pâtissent de moins de désordre. Ces écoles peuvent sans doute absorber le changement. Les écoles dans lesquelles les étudiants perçoivent des règles claires, des structures valorisantes et des sanctions sans ambiguïtés souffrent également de moins de désordre. [...] Les écoles gouvernées par un système de valeurs partagées et d'attentes quant au comportement, dans lesquelles des interactions sociales profondes s'établissent et dans lesquelles les élèves développent un fort sentiment d'appartenance et ont l'impression que les adultes se soucient d'eux, souffrent également de moins de désordre » (Gottfredson, loc.cit., p.71).

Plus loin, il apparaît que tout programme de prévention secondaire ou tertiaire n'est efficace que s'il est conduit dans un milieu institutionnel où il n'y a pas d'abus de pouvoir, de violence institutionnelle (Dionne, 1996). Seule une communauté juste permet la réussite des interventions. Ceci implique la mise en place de règles démocratiques. Il s'agit de créer une communauté participative où chacun est créateur des règles de vie commune et des mécanismes qui les font respecter.

Conclusion

Avant même de réfléchir sur les programmes et actions efficaces contre la violence à l'école, il convient donc d'affirmer une certitude qui semble être une loi d'airain : tant elle est consensuelle dans la communauté des chercheurs : au moins autant que le programme lui-même, les conditions d'implantation de ce programme sont importantes et ces conditions d'implantation dépendent très fortement du « climat scolaire ». Le développement proactif d'une communauté scolaire juste est une nécessité pour l'action. La proactivité ici défendue vise à rendre l'action possible par un changement du contexte scolaire lui-même. Bien sûr, cela ne suffira pas et pour certains types de violence ou pour certains jeunes, des programmes spécifiques devront être mis en œuvre. Il n'empêche, la première base de l'action efficace est d'augmenter l'identification collective dans les établissements : celle des professionnels et celle des élèves (voir la grande synthèse de Osborne, 2004). L'identification positive à

l'école est prédictive de la réussite scolaire, à l'inverse la désaffiliation est selon le mot de Jason W. Osborne « le premier chemin vers la violence à l'école », très vite suivie par une identification aux pairs déviants, eux-mêmes en décrochage scolaire.

Pour les professionnels le sentiment de faire partie d'un groupe solidaire et d'être estimé par la hiérarchie locale est de grande importance. Dans l'enquête québécoise de Jeffrey et Sun (2006), le simple fait de ne pouvoir parler à des collègues des incidents survenus, par peur du jugement d'autrui, est un prédicteur d'agressions plus sérieuses. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'une grande enquête menée en Belgique (Lecoq et coll., 2003). L'affiliation au métier et à l'entreprise est admise depuis longtemps comme facteur d'efficacité dans la littérature sur la psychologie du travail. Il n'en va pas autrement pour les professionnels de l'école. Le professeur, comme l'élève, a besoin d'une pédagogie de la réussite : mais il a aussi besoin de lien, de confiance, d'amitié, de ce que les anciens Grecs nommaient *Philia*.

Eric DEBARBIEUX

Bibliographie (...)

- AGUILAR, B., SROUFE, L.A. & CARLSON, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescent-onset antisocial behavior types from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, Volume 12, pp. 109-132.
- ATTAR, B.K., GUERRA N.G., TOLAN, P.H., (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustments in urban elementary-school children, *Journal of Clinical Child Psychology*, n°23, pp. 391-400.
- BENBENISTHY, R. & ASTOR, R.A. (2005), *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.
- BLAYA, C. (2003). School violence and the professional socialisation of teachers. The lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*. Vol. 41, °6, pp. 650-658.
- BLAYA, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- BOWEN, G.L., BOWEN, N.K & RICHMAN, J.L. (2000). School size and middle school student's perceptions of the school environment. *Social Work in Education*, n°22, pp.69-82.
- BRYK, A.S. & DRISCOLL, M.E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for student and teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.
- CARRA, (C.), SICOT, (F.) (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation in CHARLOT, B. ET EMIN, J.C., (ed.), *La violence à l'école : État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E., BLAYA, C. (2008). « Gangs and Ethnicity: An Interactive Construction. The Role of School Segregation » In VAN GEMERT F., PETERSON, D., LIESE, I-L. *Youth Gangs, Migration and Ethnicity*. London: William Publishers.
- DEBARBIEUX, E. (1996), *La violence en milieu scolaire - 1- État des lieux*. Paris, ESF
- DEBARBIEUX, E. (2002). *L'oppression quotidienne, enquêtes sur une délinquance des mineurs*. Paris : La Documentation française.

Bibliographie (...)

- DEBARBIEUX, E. (2006). *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- DEBARBIEUX (E.) ET FOTINOS (G.). (2011). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France – Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*. En ligne sur le site de la CASDEN-BP.
- DERZON J.H. & WILSON, J.W. (1999). *An empirical Review of School-Based Programs to Reduce Violence*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology. Toronto, Canada.
- DEVINE (J.) (2001), « Le marché de la violence scolaire », in DEBARBIEUX E, BLAYA C. (2001), *Violences à l'école et politiques publiques*, Paris, ESF.
- DIONNE, J. (1996). *L'intervention cognitive - développementale auprès des adolescents délinquants* Criminologie, vol. 29 n° 1, pp. 45-70
- DUMAS, J.E. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck.
- EITH, C.A. (2005). *Delinquency, schools and the social bond*. LFB Scholarly Publishing.
- FELOUZIS, G. (2005). *Le marché scolaire et les différences des performances*. Revue Française de Sociologie, 46-1, pp. 3-36.
- FORTIN L., BIGRAS M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Québec : Behaviora, Eastman.
- GOTTFREDSON (G. D.) & GOTTFREDSON (D.) (1985), *Victimization in schools*, New-York : Plenum Press.
- GOTTFREDSON, (D.C.) (2001). *Schools and delinquency*, Cambridge: University Press.
- GOTTFREDSON (D.C.) (2003), *School-based Crime Prevention*, in SHERMAN (L.W.), FARRINGTON (D.P.), WELSH (B.C.), MACKENZIE (D.L.), (2003), *Evidence-Based Crime Prevention*. London and New York, Routledge
- HAAPSALO, J., TREMBLAY R.E. (1994). *Physically aggressive boys from ages 6 to 12.: Family background, parenting behavior and prediction of delinquency*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, volume 62, n° 5, pp. 1044-1052. Hawkins et coll., 2000),
- HELLMAN, D.A. & BEATON, S. (1986). *The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community*. Journal of Research in Crime and Delinquency, n° 23, pp. 102-127.
- HERRENKOHL, T.I., CHUNG, I., CATALANO, R.F. (2004). *Review of research on the predictors of youth violence and school based and community based prevention approaches*, in P. Allen-Meals 1 M.W. Fraser (eds.), *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective*. Boston: Pearson, pp. 449-476.
- HOULLE, C. (2007). *Les personnels victimes d'actes de violence grave dans les collèges et lycées publics en 2005-2006 d'après le recensement de SIGNA*. DEPP B3. Paris : MEN, INHES/OND. Note thématique.
- JEFFREY, D. & SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Les Presse de l'Université Laval.
- LANARIS (C.) (2005). *Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique*. In Massé et coll. (2005) pp. 141-160.
- LATIMER, J., DOWDEN, C., MORTON-BOURGON, K.E., EDGAR J., BANIA, M. (2003). *Treating Youth in Conflict with the Law: A New Meta-Analysis*. Canada: Department of Justice. Research and statistics (en ligne sur justice.gc.ca)
- LECOQ, C., HERMESSE, C., GALND, B., LEMBO, B., PHILIPPOT, P., BORN, M. (2003). *Violence à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la communauté française de Belgique*. Rapport de recherche. Université Catholique de Louvain et Université de Liège.
- OSBORNE, J.W. (2004). *Identification with Academics and Violence in Schools*. in Gerler E.R. (ed.) *Handbook on School Violence*. New York: Haworth Press. pp. 41-74.
- PAYET, J.P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- PAYNE, A., GOTTFREDSON, D., GOTTFREDSON G. (2006). *School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study*. Prevention Science, vol 7, 2, pp. 225-237
- SMITH, J.D., COUSINS, J.B, STEWART, R. (2005). *Antibullying Interventions in Schools: Ingredients of Effective Programs*. Canadian Journal of Education 28, 4 (2005): pp. 739-762

Bibliographie

- SOULE, D.A., GOTTFREDSON, D.C (2003), When and Where are Our Children Safe? An exploratory study on Juvenile Victimization and Delinquency. The American society of criminology 55th annual meeting. Denver, Colorado.
- SUGAI, G., HOMER, R.H., DUNLOP, G., HIENEMAN, M., LEWIS, T.J., NELSON, C.M., SCOTT, T. & LIAUPSIN, C. (1999). Applying positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. Technical Assistance, Guide 1. Center on Positive Behavioral Interventions and Support (OSEP), Washington, DC.
- SURGEON GENERAL (2004). Youth Violence: A Report of the Surgeon General. Virginia Commonwealth University.
- TOLAN, P.-H., & GUERRA, N.G. (1994). What Works in Reducing Adolescent Violence: An empirical review of the field. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- VITARO,(F.) & GAGNON, (C.) (2000). Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2 : problèmes externalisés. Québec: Presses de l'Université du Québec
- WALKER, H.M., & GRESHAM, F.M. (1997). Making schools safer and violence-free. *Intervention in School and Clinic*, n° 32, pp. 199-204.
- WELSH, B. C., & FARRINGTON, D. P. (2001). Toward an evidence-based approach to preventing crime. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 578, 158-173.
- WILSON, S.J., LIPSEY, M.W. & DERZON, J.H. (2003). The effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive and Disruptive Behaviors: A Meta-Analysis. Nashville: Vanderbilt Institute for Public Policy Studies.
- WILSON S. & LIPSEY MARK.W. (2006). The Effectiveness of School-Based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior: A Meta-analysis. *International Journal on Violence in Schools*, n° 1, mai 2006.
- WITTE, J.F. & WALSH, D.J. (1990). A systematic test of the effective schools model. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 12, 188-212.
- WANG (X.), BLOMBERG (T.G.), LI (S.D.) (2003), «Educational Deficiencies of Delinquent Youth». The American society of criminology 55th annual meeting. Denver, Colorado.

Violence à l'école et pauvreté : des liens d'évidences à repenser

Benjamin MOIGNARD



© Tjui Tjioe - Fotolia.com

La question du rôle joué par l'environnement immédiat d'un établissement scolaire est traditionnellement mise en avant dans l'analyse des phénomènes de violence scolaire. La notion de « sanctuarisation » désigne le projet de mettre les établissements « à l'abri » de l'influence de cet environnement (le quartier, les conditions de vie des familles). Cet environnement est supposé nuisible lorsqu'il appartient aux milieux les plus défavorisés, économiquement et socialement. Cet article interroge ce présupposé à partir d'une recherche comparative menée avec la situation du Brésil.

School violence and poverty: evidence of links to think over

The question of the role of the school's immediate environment is traditionally emphasised in the analysis of the phenomena of school violence. The concept of 'sanctuary' refers to the project of 'sheltering' establishments from the influence of this environment (the district, family living conditions). This environment is harmful when it is part of the most economically and socially disadvantaged areas. This article examines this premise from comparative research on the situation in Brazil.



Benjamin Moignard

Benjamin Moignard est Maître de Conférences en sociologie à l'université Paris-Est-Créteil (UPEC). Il a mené plusieurs recherches ethnographiques en France et à l'étranger sur les désordres scolaires, en cherchant à saisir les effets de contextes dans la construction de la violence à l'école.

La France a toujours entretenu avec son école publique un lien passionnel qui surprend souvent dans d'autres démocraties comparables. L'école est non seulement, historiquement, un élément central de structuration de la République comme régime politique de référence (Chapoulie 2010), et elle est aujourd'hui encore perçue comme décisive pour faire vivre l'idéal selon lequel chacun occupe une position sociale en lien avec son mérite plutôt que son origine sociale. Le mythe méritocratique d'une école égalitaire qui dépasse les clivages sociaux est encore profondément ancré dans l'hexagone, même si sa réalité est très contestable. Les jeunes et leurs familles investissent particulièrement l'école pour occuper à terme des positions sociales favorables, bien plus que ne le font leurs homologues d'autres pays européens comparables (Van de Velde 2008). Même les élèves le plus en difficultés ne remettent pas vraiment en cause la légitimité sociale de l'école, mais ont plutôt intégré l'idée que leurs difficultés étaient d'abord le résultat d'un manque de mobilisation de leur part (Millet and Thin 2005).

L'école française est donc perçue comme une institution légitime, qui protège du monde et promeut un idéal d'égalité rappelée au fronton de chacun de ses établissements. Mais pour promouvoir cet idéal, l'école française se distingue de beaucoup d'autres par une forme de sanctuarisation qui s'organise contre l'environnement extérieur. Les maux dont souffre l'école, ses difficultés, apparaissent dans le discours public comme le résultat d'une intrusion de l'environnement dans son espace. Le problème ne peut pas, ou pas vraiment au moins, venir interroger l'école elle-même. La perception et le traitement de la violence à l'école sont assez significatifs en la matière.

L'idée de renforcer la « sanctuarisation de l'école » s'impose ainsi comme une réponse logique et « de bon sens » que l'on retrouve à chacun des nombreux plans de lutte contre la violence mis en place par les gouvernements successifs depuis le milieu des années 1990. Il s'agit alors de renforcer la sécurité à l'école, en la protégeant des agressions supposées de l'extérieur, en renforçant les moyens de surveillances dans et aux abords des établissements, en développant les ressources pénales susceptibles de qualifier ces intrusions diverses. Bien sûr, ce ne sont pas là les seuls éléments pris en compte. Mais ils sont systématiquement mobilisés et valorisés. Dans la perception collective comme dans les faits d'ailleurs, tous les établissements ne sont pas violents de la même manière. Ce sont d'abord ceux qui sont situés dans les zones les plus défavorisées qui sont souvent confrontés aux problèmes les plus durs. Un élément susceptible de renforcer une croyance largement ancrée dans l'imaginaire collectif : les pauvres sont plus violents que les autres. Et il faut donc protéger encore

plus les écoles populaires de leur environnement que les autres. Pourtant, en nous appuyant sur le résultat de recherches comparatives internationales, il semble bien que ces liens d'évidence entre violence et pauvreté doivent être repensés. Nous présenterons donc dans cet article quelques-uns des résultats d'une recherche comparative entre la France et le Brésil qui interrogent singulièrement le rapport entre milieu social et violence à l'école.

Des établissements défavorisés confrontés à plus de violence en France : et ailleurs ?

Un certain nombre de travaux menés en France ou dans d'autres pays européens ont clairement démontré que la violence à l'école est liée à une sociologie de l'exclusion sociale. En d'autres termes, le niveau de violence mesuré est plus important dans les établissements situés dans des zones dites « défavorisées » que dans les autres, et l'amplitude des inégalités devant cette violence selon le profil sociologique des établissements est particulièrement forte en France, comparativement à d'autres pays d'Europe ou d'autres régions du monde. Par ailleurs, les inégalités devant la violence à l'école ont tendance à s'accroître : si le phénomène semble relativement stable depuis les années 1990 au niveau national, la situation s'est détériorée pour les établissements situés en ZEP ou classés sensibles. Mais si la France est bien confrontée à un problème de violence qui touche certaines catégories d'établissement plus que d'autres, il est trop simple de lier cette situation au seul contexte socio-économique. Un certain nombre de recherches comparatives internationales mettent ainsi en perspective la difficulté française dans la gestion du phénomène : dans des espaces beaucoup plus défavorisés que les quartiers français les plus durs, la violence à l'école est très nettement inférieure (Blaya 2006 ; Moignard 2008). Ce n'est donc pas toujours du côté du quartier et de ses difficultés qu'il faut se tourner pour comprendre le phénomène, même si la lutte contre la violence à l'école s'oriente systématiquement dans cette direction.

Si l'on prend le cas de la France, les enquêtes de victimation¹, produites sous l'égide de l'observatoire européen de la violence scolaire en 2003 dans le secondaire, montrent clairement que si le niveau de la violence à l'école est relativement stable depuis 1993 sur l'ensemble du territoire, les établissements classés en ZEP sont plus touchés que les autres. Cette situation tend à s'accroître avec les années : les inégalités sociales face à la violence scolaire se renforcent donc en France. On observe d'ailleurs, dans

des proportions moindres cependant, la même tendance dans de nombreux pays européens². Les recherches anglo-saxonnes, dont beaucoup sont organisées sur la définition des facteurs de risques liés à la violence, pointent elles aussi le milieu socio-économique des élèves comme un élément déterminant du niveau de violences dans les établissements scolaires. Ces résultats pourraient donc conforter le discours d'un certain nombre d'acteurs scolaires sur le risque d'une « contamination » de la violence supposée des quartiers dans l'école. Plusieurs recherches accréditent d'ailleurs cette idée d'une violence intrusive, alimentée par le quartier, liée à la double pression de la démocratisation scolaire et de l'aggravation de la violence dans l'environnement immédiat de l'école. La question n'est alors plus scolaire, elle devient la résurgence d'une problématique urbaine qui dépasse largement le cadre de l'école. C'est ainsi l'expérience du quartier qui développerait, en particulier chez les élèves issus des quartiers populaires, des comportements antiscolaires, voire une incapacité à se soumettre aux exigences scolaires, susceptibles d'alimenter des comportements violents. L'opposition entre les normes de la rue et celles de l'école deviendrait trop forte pour qu'elles puissent cohabiter (Ballion, 2000 ; Ozbolt et Peyrat, 2007).

Mais ce type d'approche a, à notre sens, le défaut de trop facilement amalgamer l'origine sociale des élèves et une supposée inclination à la violence qui suffirait à expliquer les difficultés rencontrées dans certains établissements populaires. Il ne s'agit pas de minorer le poids du quartier dans la structuration possible de la violence à l'école en milieu populaire, mais de chercher à déconstruire une approche qui pose, en termes d'évidence, des représentations et des réalités socialement construites. Même si le combat contre l'amalgame violence-pauvreté est devenu un lieu commun de la sociologie, il semble pourtant nécessaire de poursuivre l'argumentaire. Et la comparaison internationale sur l'objet violence à l'école est particulièrement précieuse en ce sens. En effet, si la violence à l'école en France, et plus largement en Europe et en Amérique du Nord, semble bien être une violence de l'exclusion sociale, les résultats d'enquêtes de victimation comparables dans des pays au niveau de développement économique moins avancé offrent de nouvelles perspectives d'analyse. Ces enquêtes par

questionnaire ont révélé par exemple des niveaux de violence à l'école plus faibles au Brésil qu'en France, y compris dans des quartiers soumis à un environnement beaucoup plus dur. Si l'on compare par exemple les victimations déclarées entre les deux pays, les chiffres sont clairs : si 24,6 % des élèves interrogés en France disent avoir subi des coups au collège et 75 % avoir été insultés, les taux chutent respectivement à 4,8 % et 60 % au Brésil ; les écoliers français sont 23 % à se dire victimes du racisme dans l'établissement contre 9 % de Brésiliens, et la présence d'extorsion est signalée par 37 % des élèves en France contre 29 % au Brésil (Debarbieux, 2006b, p. 184). On retrouve ces différences si l'on compare les relations entre les élèves et les professeurs : près de 25 % des adolescents français les jugent mauvaises ou pas très bonnes contre seulement 11,5 % des jeunes brésiliens. Signalons également que « la perception de la violence chez les élèves brésiliens de 12 à 16 ans est nettement moins forte que pour leurs homologues français. En effet 31,1 % des élèves de l'échantillon français de référence contre 12,4 % des élèves brésiliens estiment la violence très présente dans leur établissement scolaire [modalités énormément et beaucoup]. [...] Ce sont en fait toutes les dimensions du climat scolaire qui sont meilleures d'après les élèves brésiliens » (Debarbieux, 2006a, p. 23). Cette situation n'est d'ailleurs pas particulière au Brésil puisque Debarbieux constate une tendance similaire dans des pays beaucoup plus pauvres comme la République de Djibouti ou le Burkina Faso par exemple, ce qui l'incite à parler d'un « paradoxe » de la violence à l'école, plus forte dans les pays riches, et qui remet donc en cause les modèles par facteurs de risques liés à la pauvreté et à l'exclusion sociale. D'autres exemples pourraient encore être présentés qui vont tous dans le même sens : le niveau socio-économique ne suffit pas à expliquer la violence à l'école.

Mais lorsque l'on a mesuré ces différences, encore faut-il essayer de les comprendre. C'est le sens de l'enquête ethnographique que nous avons menée en France et au Brésil, entre 2002 et 2006³. Menée en 2003 et 2005, l'enquête française a porté sur un quartier populaire de la région parisienne particulièrement ségrégué. 35 entretiens ont été menés avec des collégiens, 8 auprès de jeunes adultes, et 15 avec des membres de l'équipe pédagogique de l'établissement situé au cœur du quartier. Au Brésil,

-
- (1) Ces enquêtes visent à contourner le fameux problème du « chiffre noir » de la délinquance : comment mesurer quelque chose qui est interdit ou répréhensible ? Si l'on ne considère que les chiffres des administrations chargées de prendre en charge le phénomène (école, police, justice), alors c'est l'activité de ces services qui est mesurée plutôt que la réalité sociale du phénomène considéré. Ces enquêtes de victimations visent à interroger des élèves, échantillonnés de façon à représenter la population d'un pays, d'une région, d'une ville, sur leur perception de la violence et les actes dont ils ont pu être victimes à l'école. Il ne s'agit plus alors de s'intéresser seulement aux élèves qui commettent des violences ou aux faits que l'administration traite, mais bien de considérer l'ensemble d'une population scolaire pour mesurer ce à quoi elle est confrontée.
 - (2) Voir en particulier à ce sujet le numéro spécial de *l'International Journal on Violence and Schools* « Un état de la recherche européenne sur la violence à l'école », n°9, septembre 2009.
 - (3) Recherche appuyée et financée par l'observatoire européen de la violence scolaire, l'université de Bordeaux II et l'Unesco Brésil.

l'enquête s'est organisée en 2004 à partir d'une période d'observation directe de 8 mois menée dans un collège de la Rocinha, favela de Rio de Janeiro qui compte parmi les plus grandes d'Amérique latine. Cette favela est historiquement confrontée à d'importants problèmes de délinquance juvénile liée en particulier au narcotrafic qui occupe une place centrale dans la vie de la communauté locale. Une fois cette entrée dans le collège assurée, j'ai pu tisser des relations étroites, par l'intermédiaire d'un informateur privilégié, avec un groupe d'adolescents impliqués dans le trafic de drogue local et qui restaient, pour une majorité d'entre eux, scolarisés. Un journal de bord a recensé les temps d'observation directe menée dans le quartier et dans le collège de chacun des deux terrains investis : 121 jours en France et 104 au Brésil. Les résultats de cette recherche ont été publiés par ailleurs (Moignard 2008). Sur la base des enquêtes quantitatives produites par l'observatoire, nous avons cherché à saisir à la fois la réalité sociale du quartier et la manière avec laquelle le collège est confronté de l'intérieur à un certain nombre de conduites déviantes et délinquantes qui se manifestent en particulier autour de la violence à l'école. Il s'agit donc d'interroger la façon dont l'école interagit sur le plan de la construction des activités déviantes et délinquantes avec son environnement. La forte disparité constatée entre les réalités sociales françaises et brésiliennes va à l'encontre des idées reçues sur le lien entre un environnement violent et une école sous tension, et révèle le rôle central de l'école et de ses modalités d'organisation dans la fabrication scolaire de la violence à l'école.

Un collège qui protège : un exemple brésilien

Le Brésil est-il comparable à la France pour ce genre d'enquête ? Ni plus, ni moins sans doute, que beaucoup d'autres pays du monde. L'enjeu n'est pas tant justement dans la proximité des systèmes éducatifs français et brésiliens, que dans la manière avec laquelle les différences peuvent éclairer sous un jour nouveau les réalités sociales de chacun des deux pays. Il faut noter par ailleurs que le Brésil a largement rattrapé son retard en matière d'éducation ces dix dernières années, en particulier vis-à-vis de l'école primaire et du collège où le taux de scolarisation atteint aujourd'hui celui des principaux pays développés, et ce, même si de nombreux problèmes se posent encore (Ireland et coll., 2007).

Le collège Paolo Freire est situé dans la partie basse de la favela qui le domine de toute part. Tous les élèves scolarisés vivent dans la favela de Rocinha alors que l'immense majorité des enseignants habite plutôt des

immeubles récents situés dans des quartiers plus résidentiels. Les élèves arborent, en guise d'uniforme, un tee-shirt à l'effigie du collège et de la municipalité qui le finance. L'architecture de l'établissement est relativement simple, l'ensemble formant un bloc composé de trois étages. Le rez-de-chaussée abrite une cour d'une centaine de mètres carrés et une cantine d'une capacité de deux cents places dans laquelle mangent près de six cents élèves chaque jour, répartis dans différents services. Les salles de classe se distribuent le long d'un grand couloir au premier et au deuxième étage alors qu'une pièce est réservée aux professeurs et qu'un petit local sert de salle d'activités aux deux animateurs embauchés à plein temps dans l'établissement. Les bureaux de l'administration et de la direction font face aux salles de classe, situées de l'autre côté de la première moitié du couloir du premier étage. Une salle équipée en informatique est également accessible à certains horaires pour les élèves, le troisième étage abrite un gymnase. L'établissement est ceint par des grillages qui jouxtent un conduit par lequel sont évacués à l'air libre une partie des eaux usées et des déchets de la favela. Les élèves entrent et sortent à leur guise dans la cour alors que l'accès au premier étage est régulé par un surveillant. Dans l'ensemble, l'ambiance dans l'établissement est relativement sereine et les enseignants comme les élèves y font état d'une violence très réduite. L'école semble même considérée par de nombreux collégiens comme un espace de protection face à la violence extérieure. Les membres du trafic (impliqués dans le trafic de drogue) qui sont scolarisés vont d'ailleurs dans le même sens : l'un d'entre eux nous dit par exemple que le collège lui « permet de souffler », un autre adolescent présente l'établissement comme un « espace de paix ». L'école et les professeurs sont donc largement appréciés et la possibilité « d'accéder aux savoirs » est toujours considérée comme une « chance ». Nous n'avons pas constaté en effet de ressentiment particulier à l'égard du monde scolaire en général et des enseignants en particulier. L'observation de l'établissement pendant plusieurs mois confirme par ailleurs le discours des élèves : pendant toute la durée de notre séjour nous n'avons comptabilisé qu'une seule bagarre, l'ambiance générale est résolument bonne, et l'agressivité entre les élèves ou entre les élèves et les professeurs est considérablement plus réduite que ce que nous avons pu observer en France.

Nous avons également eu l'occasion d'effectuer de nombreuses visites dans des établissements scolaires de la municipalité de Rio de Janeiro dans le cadre de notre travail à l'UNESCO, visites ponctuelles ou plus régulières, et nous avons toujours été frappés de la même manière par l'ambiance sereine qui se dégage de ces collèges et qui transparaît clairement dans le discours du personnel et des élèves. Seul un établissement dénotait par rapport

aux autres, alors qu'il nous a par la suite été confirmé qu'il rencontrait d'importants problèmes de violence du fait de conflits entre gangs rivaux en particulier. Mais cette situation semble relativement exceptionnelle alors que ces observations confirment le résultat des enquêtes de victimations menées par Debarbieux et l'Unesco Brésil, que nous évoquions.

On pourrait cependant considérer que le seuil de tolérance des adolescents brésiliens à la violence est très différent de celui des élèves français, du fait par exemple qu'ils sont confrontés à un niveau de violence quotidienne dans leur quartier qui est sans commune mesure avec celle des quartiers populaires français. Ce type de remarque mérite d'être considérée mais il semble pourtant, d'après nos observations et notre confrontation au terrain, qu'elles ne sont pas valables ici. Si l'on prend l'exemple du climat scolaire et de la manière avec laquelle les interours ou la récréation, en particulier, se déroulent, les différences entre les situations françaises et brésiliennes sont flagrantes. Si au Brésil les classes comme les couloirs et la cour de récréation sont largement investis par les élèves pendant les temps de pause, on ne retrouve absolument pas l'état d'excitation et d'agitation qui caractérise les sorties de la classe dans un grand nombre d'établissements français. Pas de bataille de cahiers de texte ici, de cris pour ponctuer les courses poursuites à travers les couloirs et les files d'élèves qui s'invectivent en attendant l'arrivée du professeur. Image rapide et peut-être un peu caricaturale du quotidien de la pause au collège, dont on retrouve ailleurs des descriptions plus fines qui rappellent que non seulement la situation ne date pas d'hier, mais qu'elle n'est pas non plus exclusivement française (Payet 1995). Si les élèves brésiliens peuvent percevoir différemment la violence que leurs homologues français, c'est dans le sens inverse de ce que l'on pourrait supposer de prime abord : la forte intensité de la violence dans la favela carioca n'accroît pas le seuil de tolérance des adolescents à son égard, elle développe au contraire leur sensibilité sur la question. Le thème de la violence en général est incontournable au Brésil alors que la « culture de la paix » est constamment prônée et que la tendance serait plutôt à une tolérance réduite à l'égard des actes violents, quels qu'ils soient (Pinheiro and De Almeida 2003). L'idée selon laquelle les résultats de la comparaison des enquêtes de victimation seraient invalidés par une différence de perception entre les adolescents français et brésiliens nous semble donc erronée. Il nous semble même que le taux de violence annoncé pour le Brésil devrait être plutôt minoré, dans la mesure où le seuil de

tolérance des adolescents français à l'égard d'un certain nombre des manifestations de la violence à l'école nous apparaît nettement plus élevé que celui de leurs homologues brésiliens

Le poids de la communauté dans la prévention de la violence

De nombreuses recherches ont bien montré que le climat scolaire est un des éléments décisifs de la diminution ou au contraire de l'augmentation de la violence à l'école, et il semble que l'ouverture de l'établissement à son environnement, l'implication des enseignants comme la participation des élèves à des projets menés au sein de l'établissement favorisent nettement son amélioration (Benbenisthy et Astor, 2005 ; Blaya, 2006 ; Gottfredson, 2001). Le Brésil est un bon exemple de cette conception d'une école ouverte, tournée vers la communauté qui entoure l'école, très éloignée du modèle républicain d'une école sanctuarisée que nous connaissons en France (Ireland et coll., 2007). Dans le collège Paolo Freire de la Rocinha, des organisations internationales et des associations locales proposent tout au long de l'année aux élèves et aux familles des espaces ressources ou des activités dont un grand nombre sont conduites au sein même du collège. Elles sont organisées pendant la journée, mais aussi le soir et le week-end puisque l'établissement reste souvent ouvert⁴. Nous avons répertorié, sans viser l'exhaustivité, pas moins de dix-sept projets différents conduits par des ONG locales ou internationales dans l'enceinte de l'établissement. Les enseignants et la direction du collège sont impliqués directement dans la gestion de plus de la moitié d'entre eux, trouvant là l'occasion d'arrondir des fins de mois difficiles et signifiant aussi une forme d'engagement important auprès des élèves.

Il apparaît par ailleurs que les activités délinquantes et déviantes conduites dans l'enceinte de l'établissement sont particulièrement réduites – celles qui ont cours dans la rue n'ayant que peu de prise sur celui-ci. Si un certain nombre d'élèves scolarisés au collège sont membres de gangs liés au trafic, il semble qu'ils adaptent leur conduite à l'école. Le collège est en fait assimilé à un espace protecteur et à protéger, il constitue clairement un point central de la vie de la *comunidade*⁵, une référence partagée par les élèves, leurs parents et leurs voisins. Joca, chef d'un de ces groupes avec qui nous nous sommes

....

(4) Les élèves ont cours soit le matin, soit l'après-midi. Les activités socioculturelles proposées et auxquelles les élèves participent en très grand nombre contribuent cependant à prolonger de manière importante le temps de présence dans l'établissement.

(5) Entendue au sens d'une communauté de vie inscrite dans l'espace local de la favela.

entretenus pendant près d'une année, nous dira ainsi que le collège est « intouchable » tandis que d'autres adolescents évoqueront l'établissement comme un « espace à part », un « lieu de vie qui appartient à tous » ou « l'un des meilleurs endroits de la favela » (Moignard, 2008). En d'autres termes, la politique de l'établissement comme les pratiques sociales dans la favela sont clairement orientées vers une démarche communautaire – non pas entendue au sens de « communautariste » comme on a trop souvent tendance à le réduire en France, mais plutôt comme d'une « communauté de vie » – qui vise à associer les familles, les élèves, les enseignants et les travailleurs sociaux dans un projet d'éducation et de socialisation globale dont il est le principal terrain à défaut d'être le seul instigateur. Le collège est au centre des actions de socialisation et d'éducation des élèves mais aussi de leur famille, tout à la fois relais, médiateur, éducateur, animateur, professeur, les enseignants combinant une pluralité de rôles et de fonctions qui ne garantissent pas toujours l'efficacité de l'action. Reste que si la question de la violence à l'école semble avoir été plutôt bien résolue, celle de la qualité des apprentissages se pose, comme nous le verrons.

Attention cependant : ce climat scolaire positif ne peut pas être seulement attribué à l'ouverture de l'établissement sur la communauté ou à la seule implication des enseignants. La recherche internationale sur la question a largement pointé la pluralité d'éléments à prendre en compte pour comprendre la construction de la violence à l'école et du climat scolaire. L'ouverture communautaire serait-elle l'assurance d'une tranquillité scolaire à laquelle il serait légitime d'aspirer dans nos sociétés démocratiques ? S'agit-il là d'un élément décisif du maintien de la paix scolaire ? Pas si simple. Car, s'il ne faut pas douter que le dynamisme et les pratiques locales favorisent la construction d'un climat serein et la diminution des conduites délinquantes dans le collège, il faut bien comprendre que cette tranquillité est *aussi* possible parce qu'elle est, selon des modalités particulières, acceptée par les tenants de l'ordre social dans la favela : les trafiquants. En d'autres termes, le collège, qui constitue un élément central de la vie de la *comunidade*, peut aussi devenir un outil particulièrement efficace d'oppression paternaliste.

Paix sociale et éducation : le risque de l'oppression paternaliste

Difficile effectivement de comprendre comment les chefs du trafic qui exercent sur la communauté une pression quotidienne tolèrent la mise en place d'un collège qui

occupe une place centrale dans la vie de la communauté (Misse, 2008). L'histoire brésilienne et la longue dictature militaire qu'a traversées le pays ont été propices au développement d'une forme de paternalisme que l'on retrouve à tous les niveaux de la société. Christian Geffray rappelle ainsi que le « maître » a toujours les deux mains occupées : l'une sur le cœur pour s'assurer de « l'amour du dominé », l'autre sur le fusil pour faire parler la poudre si la loi de l'opprimeur n'est pas respectée (Geffray, 1995). Dans les favelas où le trafic de cocaïne occupe une place centrale dans l'activité locale, le *dono* (nom qui désigne le chef local des trafiquants) impose ses règles et devient le garant de l'ordre social d'une *comunidade* abandonnée par un État qui la délaisse quand il ne la pourchasse pas (Rio Caldeira, 2002). Mais il ne suffit pas de porter des coups ou d'assurer la tranquillité relative des habitants pour s'imposer, il faut aussi s'en faire aimer pour qu'ils acceptent leur domination. Les habits du sauveur sont un costume impeccable en la matière. Les mises en scène comme les occasions d'intervenir sont nombreuses : on se souvient, à la Rocinha, de la construction d'une salle de concert tout équipée financée par Lulu, jeune *dono* mort depuis ; on évoque l'aide financière apportée aux familles les plus pauvres, le paiement du médecin et des médicaments quand l'argent vient à manquer, la télévision volée et rapportée, l'organisation de fêtes et de concerts mémorables... et puis le collège. Ce collège qui occupe une place centrale dans la vie de nombreux habitants de la *comunidade* et qui doit surtout offrir des perspectives d'avenir meilleur aux adolescents qui y sont scolarisés. Le *dono* et ses lieutenants se font fort alors de prendre le parti de la protection de cet espace particulier dans lequel ils ne pénètrent pas, mais dont ils se font les défenseurs. La séquestration du patron d'une société de minibus a marqué les esprits : il a été libéré à la condition d'assurer gratuitement le transport de tous les élèves de la favela jusqu'à leurs écoles. Certains élèves expliquent qu'une partie des équipements de foot de l'établissement ont été payés par le dono, d'autres assurent que les cahiers et les livres viennent des mêmes fonds. Autant d'informations que la direction du collège a formellement démenties, même s'il semble, d'après certains enseignants, que l'association des habitants, vitrine légale des trafiquants, a bien pu participer occasionnellement au financement de quelques actions. Mais les formes de pression sur l'école sont souvent plus subtiles. Les enseignants et la direction se défendent d'ailleurs d'avoir quoi que ce soit à voir avec les *bandidos do trafico*. Nos questions pour essayer de comprendre cette tolérance des trafiquants pour une structure qui leur échappe nous a valu des réponses évasives et parfois gênées. Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de dire que les membres de la communauté éducative ont négocié avec les trafiquants un pacte de non-agression ou leur tranquillité. Il ne semble pas y avoir de

contacts directs entre les trafiquants et les enseignants, mais ces derniers ne sont pas dupes des bénéfices de cette neutralité bienveillante.

La protection de l'école est donc une habitude que les élèves pour leur part connaissent parfaitement. Joca nous explique un jour, à propos d'un véhicule de police constamment stationné à proximité de l'entrée de l'établissement, que « ça ne sert à rien ! Le *patrão* protège le collège, personne ne peut rien y faire ! Si quelqu'un rentre pour faire le bazar, ça peut aller très très mal pour lui. Il est sûr qu'il sera sévèrement frappé, peut-être même tué. Le collège, c'est trop important pour la *comunidade*. Le premier qui y touche, il est foutu, c'est sûr. Même si t'es élève et qu'il apprend que tu perturbes la classe ou les activités, tu peux passer un mauvais quart d'heure. Moi il m'est arrivé d'aller taper d'autres élèves parce qu'ils faisaient n'importe quoi. Ça ne se fait pas. Dehors oui, mais pas ici » (Extrait du journal de bord). Le collège apparaît donc clairement comme un espace protégé par le *dono* et par ailleurs très apprécié de la *comunidade*.

Il ne faut donc pas céder à une vision romantique selon laquelle l'ouverture du collège, la mise en partenariat ou la diversification des actions qui y sont menées constitueraient la clé de tous les maux liés à la violence à l'école, ou plus généralement une potion magique pour assurer la construction d'un rapport au savoir et à l'école moins conflictuel dans les quartiers populaires. Sans doute l'adhésion de la population et de nombreux élèves à l'exercice scolaire comme aux activités plus larges qui y sont proposées est-elle sincère et représente en soi un intérêt particulier. En ce sens, si le *dono* maintient sur les élèves une certaine pression, les propos de ces derniers comme ceux de leurs enseignants témoignent d'un attachement à l'école qui la dépasse largement. Elle révèle déjà la pertinence d'une ouverture du monde scolaire pour construire un lien social qui ne se situe pas toujours sur le registre de la domination et qui permet aussi de donner, peut-être, un sens plus large et salutaire à la mission de l'école. Mais elle n'est pas ici la seule raison du calme et de la sérénité de cet établissement. Le collège est aussi un instrument de pouvoir à la Rocinha, sa tranquillité participe indirectement à la construction de l'oppression paternaliste et nécessite donc d'être protégée. Il s'agit donc d'un calme relatif, acquis au prix d'une connivence avec le monde de la rue qui, si elle n'est pas vraiment assumée, existe incontestablement.

Eduquer plutôt qu'apprendre : le choix brésilien

Les modes de gestion de la confrontation entre les normes scolaires et les normes juvéniles sont au cœur des préoccupations des enseignants brésiliens. Mais ils appellent à des stratégies d'évitement plus qu'à une confrontation directe avec les élèves, révélant des différences fondamentales dans la conception même de l'école entre le Brésil et la France par exemple.

L'immense majorité des enseignants que nous avons côtoyés revendique une mission qui est d'abord celle d'éduquer les adolescents. C'est là une approche très différente du modèle républicain français, particulièrement attaché à une forme scolaire dans laquelle les adolescents sont d'abord des élèves, censés être égaux devant les apprentissages et les possibilités de réussite. Pour les enseignants brésiliens, les élèves sont d'abord des enfants pauvres qui souffrent d'un manque d'éducation qu'il faut compenser.

Ainsi les formes scolaires organisées exclusivement autour des apprentissages semblent peu pertinentes puisqu'elles font courir le risque, d'après les professeurs, d'un absentéisme qu'ils redoutent par-dessus tout. C'est ainsi que des « aménagements » sont proposés pour certains élèves faisant l'objet d'attentions particulières qui visent à ne pas prononcer leur rupture avec le collège. Joca, dont nous avons parlé, chef de l'un des gangs liés au trafic, était ainsi absent à toutes les évaluations comme à certains cours, sans que ça ne lui soit jamais reproché. Il a même continué d'être admis dans les niveaux supérieurs au fur et à mesure de sa scolarité secondaire. Le collège est donc envisagé comme un espace qui est d'abord un lieu d'épanouissement pour les adolescents, une sorte de refuge offrant un peu de sérénité dans un environnement perçu comme dangereux. Cette situation explique sans doute en partie le mauvais classement du Brésil dans les enquêtes internationales sur la qualité des apprentissages. Même si ces classements sont sujets à discussion⁶, il est intéressant de noter que le Brésil est classé 57^e sur les compétences en mathématiques et 53^e en lecture⁷.

....

(6) Voir à ce sujet le numéro de La revue française de pédagogie, « PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques », 2007, 157.

(7) Enquête PISA 2009 portant sur 65 pays de l'OCDE et des pays partenaires dont le Brésil : <http://www.oecd.org>.

Conclusion

L'école brésilienne, si elle réussit donc à limiter considérablement la violence à l'école y compris dans des environnements particulièrement criminogènes, affiche des ambitions académiques très faibles au regard de sa puissance et de ses aspirations économiques. L'exigence scolaire dans les écoles publiques, en termes d'apprentissages, est ainsi souvent dépassée par un impératif de protection et de socialisation que les enseignants jugent prioritaire. Les apprentissages ne sont pas pensés comme un moyen d'atteindre un tel but (Rochex, 1998), mais comme une source de violence symbolique qu'il est préférable d'éviter. Bien sûr, le manque d'exigence scolaire ne suffit pas à expliquer les faibles niveaux de violence à l'école du Brésil. À l'inverse, il serait abusif de conclure que les difficultés que rencontrent la France et d'autres pays européens en la matière sont du seul fait d'une doxa scolaire plus contraignante. Mais la nature comme la forme de l'enseignement proposé contribuent à développer une forme de tension qui est, de toute manière, constitutive de l'acte pédagogique (Charlot, 1997). La question est donc de savoir dans quelle mesure et selon quelles modalités il est possible de *composer avec* cette tension, de la contenir, pour que l'acte pédagogique conserve sa dimension symbolique. L'école brésilienne publique fait aujourd'hui le choix de l'esquive, mais perd ainsi tout crédit dans sa volonté de devenir un moyen de mobilité sociale. L'école française, plus que d'autres systèmes européens comparables, fait celui d'une forme de sanctuarisation de l'espace scolaire, qui alimente les attitudes d'opposition en oubliant que l'environnement immédiat de l'école peut aussi être une ressource. Il est

donc nécessaire de trouver un équilibre entre ouverture sociale et exigence académique, conditions nécessaires de l'avènement d'une école qui, si elle peut protéger, doit aussi répondre à l'impératif démocratique que suppose une école émancipatrice. Reste que le lien d'évidence entre pauvreté et violence doit être absolument dépassé. Les établissements français, et en particulier ceux qui scolarisent des élèves issus de quartiers populaires, n'ont pas plus de raisons objectives que leurs homologues européens ou brésiliens d'être confrontés à la violence. Pourtant, la situation est plus détériorée en France qu'ailleurs.

L'immense poids qu'est censée porter l'école dans les trajectoires personnelles alimente à n'en pas douter des déceptions cuisantes lorsque l'échec supplante la réussite. Dans ce contexte, les difficultés de l'école française à faire réussir les élèves dont les univers normatifs ne sont pas toujours en lien avec ceux de l'école du fait de leur origine sociale, sont plus problématiques qu'ailleurs. Même si l'environnement social et familial des élèves peut être pris en compte pour comprendre les inégalités devant la violence à l'école, il ne peut pas suffire à les consacrer. C'est bien alors la capacité de l'école à faire sens, à faire lien, en particulier dans certains milieux, qui doit être interrogée. Car rappelons-le : la démocratisation scolaire ne permet plus un même rapport à l'école de tous les élèves, et l'école doit donc être en capacité de s'adapter et de se transformer pour faire sens. Non pas en abandonnant une exigence académique indispensable. Mais en interrogeant les rapports et les socialisations qu'elle développe et ses incidences en termes de climat scolaire. Un enjeu de taille pour faire vivre une école pour tous, au-delà des maux.

Benjamin MOIGNARD

Bibliographie (...)

- BALLION, R., 2000. *Les conduites déviantes des lycéens*, Paris, Hachette.
- BENBENISTHY, R., ASTOR, R. A., 2005. *School Violence in Context : Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, New-York, Oxford University Press.
- BLAYA, C., 2006. *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin.
- CHAPOULIE, 2010. *L'Ecole d'État conquiert la France. Deux siècles de politiques scolaires*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- CHARLOT, B., 1997. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- DEBARBIEUX, E., 1999. *La violence en milieu scolaire. Tome 2 : Le désordre des choses*, Paris, ESF.

Bibliographie

- DEBARBIEUX, E., 2006a. « La violence à l'école : quelques orientations pour un débat scientifique mondial », *International Journal on Violence and School*, 1, 18-28.
- DEBARBIEUX, E., 2006b. *Violence à l'école : un défi mondial ?*, Paris, Armand Colin.
- GEFFRAY, C., 1995. *Chroniques de la servitude en Amazonie brésilienne : essai sur l'exploitation paternaliste*, Paris, Karthala.
- GOTTFREDSON, D. C., 2001. *Schools and delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press.
- IRELAND, V., CHARLOT, B., GOMES, C., GUSSO, D., DE CARVALHO, L. C. R., FERNANDES, M., ENNAFAA, R., GARCIA, W., 2007. *Repensando a escola : um estudo sobre desafios de aprender, ler e escrever*, Brasília, Inep, Unesco.
- Millet, Mathias and Daniel Thin. 2005. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MISSE, M., 2008. « Le movimento. Les rapports complexes entre trafic, police et favelas à Rio de Janeiro », *Déviance et Société*, 32, 495-506.
- MOIGNARD, B., 2007. « Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire », *Revue française de pédagogie*, 158, 31-42.
- MOIGNARD, B., 2008. *L'école et la rue : fabriques de délinquance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- OZBOLT, B., PEYRAT, S., 2007. *La guerre des normes*, Paris, L'Harmattan.
- PAYET, J.-P., 1995. *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck.
- PINHEIRO, P. S., ASSIS DE ALMEIDA G., 2003. *Violência urbana*. Sao Paulo, Folha Explica.
- RIO CALDEIRA, T. P., (do) 2002. *Cidade de muros. Crime, segregação e cidadania em São Paulo*, São Paulo, Editora 34, Edusp.
- ROCHEX, J.-Y., 1998. *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- VAN DE VELDE, C., 2008. *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris, Presses Universitaires de France.

Tolérance zéro : efficacité et équité

Russell J. SKIBA



© rodolphe trider - Fotolia.com

Les politiques dites de « tolérance zéro » impulsées aux Etats-Unis ont été étendues au domaine de la sécurité des établissements scolaires. Une évaluation des méthodes appliquées sur la base de cette doctrine montre une efficacité limitée, voire contre-productive, lorsqu'elles se résument à des mesures purement répressives ou synonymes d'exclusion des élèves de leur établissement. De fait, les résultats les plus intéressants sont obtenus lorsque les responsables des établissements combinent un ensemble de mesures qui articulent la prévention, la sanction proprement dite et la réinsertion.

Zero tolerance: efficiency and equity

So-called "zero tolerance" policies encouraged in the United States were extended to the security of education establishments. Evaluation methods applied on the basis of this doctrine showed limited, even counter-productive effectiveness when they rely on purely repressive measures or different forms of excluding students from their schools. In fact, the most interesting results are obtained when the heads of institutions combine a set of measures that articulate the prevention, proper punishment and reintegration of a student.



Russell J. Skiba

Professeur au Département de Conseil et de Psychologie éducationnelle à l'Université d'Indiana.

Le fait que nos écoles doivent pouvoir mettre en œuvre des méthodes disciplinaires saines et de nature à garantir un climat sûr, propice à l'apprentissage, ne souffre aucune controverse. Les cas de violence en milieu scolaire, aux États-Unis comme en France, ont incité les chercheurs et les acteurs du système éducatif à concevoir et à utiliser des méthodes plus efficaces de promotion de la sécurité dans les classes et dans les établissements scolaires. Les questions de comportements perturbateurs demeurent une des principales préoccupations en matière d'éducation pour les enseignants et les parents.

La question soulevée par la promotion de la sécurité et de la discipline dans nos établissements scolaires ne réside pas tant dans sa pertinence que dans les méthodes qu'elle requiert. Dans le contexte de profonde inquiétude suscitée par les thématiques de la discipline et de la sécurité depuis quelques années, les politiques de discipline scolaire punitives et prônant l'exclusion, adoptées au nom de la *tolérance zéro*, recueillent un soutien de plus en plus important. Dans un tel climat, les chefs d'établissements semblent être confrontés à un choix difficile entre, d'une part assurer la sécurité de leur établissement scolaire et, d'autre part, tout mettre en œuvre pour qu'aucun élève ne soit exclu du système d'apprentissage que constitue l'école.

Mais ces deux objectifs sont-ils exclusifs l'un de l'autre ? Il ressort de cet article, dans lequel la littérature disponible est examinée, que les méthodes disciplinaires basées sur l'exclusion des élèves de leur établissement scolaire ainsi que la politique de la *tolérance zéro* ne sont pas les mieux à même de créer un climat sûr d'apprentissage. De plus en plus d'alternatives de promotion d'un climat scolaire sûr, propice à l'apprentissage et dont la conséquence ne soit pas la privation pour certains élèves de toute opportunité d'apprentissage ou, même, l'aggravation du climat scolaire du fait de l'accumulation de sanctions toujours plus sévères.

L'essor de la tolérance zéro

Dans les années 1990, aux États-Unis, la peur de la violence dans les établissements scolaires et dans les salles de classe a provoqué un essor de la tolérance zéro dans le cadre des politiques disciplinaires des établissements scolaires. La politique de tolérance zéro, axée essentiellement sur l'exclusion des élèves posant problème de leur établissement scolaire et sur la mise en œuvre de mesures sécuritaires dans les écoles (installation de détecteurs de métaux, surveillance accrue, utilisation de consignes, fouilles au corps, etc.), se traduit essentiellement par des sanctions pour tous les incidents, majeurs comme mineurs. Le but est de signifier que certains comportements ne

peuvent être tolérés (Skiba et Rausch, 2006). Ainsi, depuis la promulgation du Gun Free Schools Act (1994), une politique de tolérance zéro des armes à feu qui prévoit une sanction d'expulsion d'un an en cas de port d'arme à feu dans l'enceinte d'un établissement scolaire a été adoptée au niveau fédéral. Certaines circonscriptions scolaires ont alors poussé cette politique de *tolérance zéro* encore plus loin en sévissant contre le fait, pour des élèves, de porter une casquette à l'école ou de ne pas effectuer leurs devoirs à la maison.

Il n'est pas surprenant, la philosophie de tolérance zéro consistant à traiter l'ensemble des incidents en tant que fautes graves, que des sanctions apparaissant comme disproportionnées par rapport aux fautes commises aient été prises lors de milliers d'incidents survenus aux États-Unis. Les médias ont fait état de cas d'exclusion provisoire ou définitive d'élèves américains qui avaient apporté un couteau avec leur déjeuner, qui avaient dessiné des armes à feu, qui s'étaient présentés dans leur établissement scolaire munis d'une hache en plastique alors que celle-ci n'était qu'un élément de leur déguisement pour Halloween ou dans les affaires desquels des médicaments contre le mal de tête avaient été trouvés. Ces affaires ont provoqué un tollé dans l'entourage de certains des élèves concernés, donnant parfois lieu à des actions en justice. Un établissement scolaire de la banlieue de Washington a récemment fait l'objet d'une vive polémique lorsqu'un élève aux très bons résultats scolaires, notamment sportifs, s'est suicidé après avoir été expulsé à cause de médicaments trouvés sur lui.

Pour tragiques que de tels faits divers puissent être, on peut sans aucun doute faire valoir que les acteurs du système éducatif sont responsables de la sécurité des élèves et que les menaces tout à fait réelles qui pèsent sur la sécurité en milieu scolaire suffiraient à justifier, sur le long terme, ce qui semble s'apparenter à des méthodes extrêmes de discipline scolaire. Globalement, l'efficacité apparaît comme l'aspect le plus important de l'examen de la politique et des pratiques de tolérance zéro. Pour autant, les données montrent-elles que la tolérance zéro a permis d'améliorer le comportement des élèves ou la sécurité en milieu scolaire, et ce de manière équitable pour l'ensemble des élèves ?

Mesures de sécurité et personnels scolaires

Face à la perception d'une menace de plus en plus forte, certains établissements scolaires américains ont répondu, par un recours accru à des mesures de renforcement de

leur sécurité, telles que l'installation de caméras vidéo et de détecteurs de métaux et le recrutement de personnel pour les gérer. Or très peu d'évaluations empiriques de l'efficacité de ces méthodes ont été conduites au cours des vingt ans durant lesquels leur utilisation s'est généralisée. Les données disponibles en matière de sécurité en milieu scolaire ne démontrent pas véritablement leur caractère dissuasif. Il ressort des enquêtes et des recherches multidisciplinaires qui ont été menées aux États-Unis (Heaviside, Rowand, Williams et Farris, 1998 ; Mayer et Leone, 1998) que les établissements dans lesquels une place importante est accordée aux politiques de sécurité en milieu scolaire demeurent moins sûrs que ceux dont le recours à cette politique est moins systématique. Des recherches qualitatives ont prouvé que la mise en œuvre inconsiderée de mesures de sécurité, telles que l'installation de cadenas ou l'organisation de fouilles au corps, pouvait provoquer des réactions émotionnelles contre-productives chez les élèves (Hyman et Perone, 1998).

Doit-on en conclure pour autant que les mesures de sécurité dans les établissements scolaires doivent être exclues des politiques de lutte contre la violence en milieu scolaire et les perturbations scolaires ? Pas nécessairement, mais il s'agit, en revanche, de mettre en œuvre, parallèlement à ces mesures, des méthodes davantage axées sur la prévention et dont la contribution à ces politiques a été démontrée de manière empirique (voir plus loin). Certains travaux font apparaître, en effet, l'importance de l'évaluation des mesures de sécurité prises par les établissements scolaires pour en vue d'obtenir les résultats les plus efficaces.

L'expulsion temporaire ou définitive d'élèves perturbateurs de leur établissement scolaire contribue-t-elle à améliorer la sécurité ? Aux États-Unis, ce type d'expulsion constitue la forme la plus fréquente des sanctions prises par les établissements dans le cadre de leurs politiques de tolérance zéro. La mise en œuvre des dites politiques s'est traduite en effet par une augmentation importante du nombre d'expulsions temporaires ou définitives d'élèves (Wald et Losen, 2003). Les établissements scolaires sont incontestablement fondés à employer l'ensemble des moyens susceptibles de créer les meilleures conditions d'apprentissage et d'enseignement possibles. Or, la recherche ayant démontré que le temps passé par les élèves à apprendre au sein de leur établissement scolaire constituait le meilleur facteur de réussite scolaire, leur exclusion de leur établissement scolaire en tant que mesure disciplinaire doit être considérée comme une mesure à risque.

Il peut par conséquent être question d'envisager cette politique en termes de rapport bénéfices-risques. Le fait

d'interdire les élèves d'accéder à leur établissement scolaire est-il de nature à contribuer à prévenir les perturbations du climat scolaire et à améliorer ce climat au point de compenser les risques inhérents à la privation des élèves d'opportunités d'apprentissage ? Les travaux de recherche conduits autour de l'efficacité des mesures d'expulsion temporaire ou définitive d'élèves sont présentés de manière succincte dans les chapitres qui suivent et, cela, sous trois angles particuliers : la cohérence de leur mise en œuvre, les résultats obtenus et leur application équitable aux différentes catégories d'élèves.

Cohérence de la mise en œuvre. Une mesure ou une action, pour être efficace, doit être mise en œuvre de manière standard : faute d'une certaine cohérence, il est en effet impossible, selon ce critère (auquel il est souvent fait référence en tant que fidélité du traitement ou intégrité du traitement) d'en établir la pertinence.

La recherche a montré le haut degré d'incohérence de l'application des mesures d'expulsion temporaire ou définitive entre les différents établissements scolaires et les différentes circonscriptions. On pourrait croire que ce type de mesure, en tant que sanction sévère, est habituellement réservé aux fautes les plus graves. Or, selon les données disponibles, les établissements scolaires y ont recours en réponse à tout un éventail de comportements, des bagarres jusqu'à des cas d'insubordination, et seul un faible pourcentage d'expulsions sont décidées en guise de sanction face à des comportements représentant une menace pour la sécurité des établissements scolaires (Heaviside et coll., 1998).

De plus, bien que les mesures d'expulsion temporaire ou définitive d'élèves de leur établissement scolaire soient souvent réputées constituer une réponse directe à des actes de perturbation scolaire des élèves, les caractéristiques propres à l'établissement scolaire lui-même peuvent s'avérer déterminantes pour ce qui concerne certaines catégories d'élèves envers lesquels des mesures d'expulsion sont prises. La qualité de la gestion et les données démographiques des établissements scolaires ainsi que l'attitude des chefs d'établissement et des enseignants sont autant de facteurs déterminants pour ce qui est de la fréquence de l'adoption de mesures de discipline scolaire. Il n'est pas surprenant, par exemple, qu'il ait été établi que les chefs d'établissements adeptes de la tolérance zéro recourent plus souvent à ce type de mesures (Advancement Project/Civil Rights Project, 2000 ; Skiba et Rausch, 2006). Ces études font donc globalement apparaître un haut degré d'incohérence dans l'application des mesures d'expulsion temporaire ou définitive par les établissements scolaires, le risque étant bien évidemment que leur efficacité s'en trouve limitée.

Résultats obtenus. Il n'a à ce jour jamais été démontré que les expulsions temporaires ou définitives d'élèves contribuaient à prévenir les perturbations et à améliorer le climat scolaire. L'effet des mesures d'expulsion sur la performance scolaire et sur le climat d'apprentissage, si tant est qu'elles en aient un, s'est avéré négatif. Les chances des élèves de sixième ayant fait l'objet d'une mesure d'expulsion et de l'émission d'un rapport à la direction, d'être expulsés en quatrième sont plus élevées que celles des élèves à l'encontre desquels aucune mesure de ce type n'a été prise auparavant. C'est ce qui a conduit certains chercheurs à conclure que les mesures d'expulsion temporaire ou définitive pouvaient être davantage perçues comme une récompense que comme une sanction par certains élèves (Tobin, Sugai et Colvin, 1996).

Des études ont également conclu à un rapport de cause à effet modéré entre les mesures d'expulsion et l'augmentation des taux d'abandon (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986). Dans certains cas, l'expulsion peut constituer un moyen, pour les établissements scolaires, de se débarrasser d'élèves perçus comme perturbateurs. Leur mise à l'écart ne semble pourtant pas contribuer à améliorer le climat scolaire. Les établissements scolaires qui recourent le plus souvent à cette mesure tendent à afficher de moins bons résultats scolaires, à accorder une moins grande importance à l'amélioration du climat scolaire et la qualité de leur gestion est globalement jugée inférieure (American Psychological Association, 2008). De manière plus probante encore, des résultats inférieurs ont été obtenus aux tests de performance scolaire standards conduits dans les établissements où les taux d'expulsion sont les plus élevés, quelles que soient la catégorie socio-économique ou les données démographiques des élèves concernés (Davis et Jordan, 1994 ; Skiba et Rausch, 2006).

L'application équitable. La recherche a montré l'existence de différences d'application des mesures d'expulsion en fonction du groupe ethnique. Des taux d'expulsion deux à trois fois supérieurs sont relevés dans l'ensemble des études pour les élèves noirs des écoles américaines par rapport aux autres élèves. De la même manière, les cas de rapports à la direction, d'expulsions et de sanctions corporelles sont proportionnellement plus nombreux pour cette catégorie d'élèves (Skiba, Michael, Nardo et Peterson, 2002). Les différences de taux d'occurrence entre catégories ethniques ne sont pas uniquement dues au taux de pauvreté supérieur des élèves noirs : la catégorie ethnique demeure un facteur déterminant quant à la fréquence des mesures d'exclusion, y compris après contrôle statistique des données en fonction du facteur de pauvreté (Skiba et coll., 2002 ; Wallace, Goodkind, Wallace et Bachman, 2008 ; Wu, Pink, Crain et Moles, 1982).

Ces disparités ne s'expliquent pas non plus par une fréquence supérieure de comportements inappropriés chez les élèves noirs. Si différence il y a entre ces élèves et les autres, les études ont montré que les premiers étaient punis plus sévèrement pour des infractions moins graves et au caractère répréhensible plus subjectif (Skiba et coll., 2002). Leur surreprésentation est constatée dès le stade des rapports à la direction adressés par les enseignants. Certaines données font apparaître l'importance de l'ignorance de certaines données culturelles dans ces disparités et le fait que celles-ci s'expliquent en partie par une formation insuffisante à des méthodes de gestion des classes de nature à favoriser une meilleure prise en compte de la dimension culturelle (Townsend, 2000 ; Vavrus et Cole, 2002).

L'espoir a de toute évidence prévalu aux États-Unis, dans les années 1990, qu'une surveillance renforcée et que des sanctions fondées sur le principe de tolérance zéro pourrait constituer un message fort de nature à décourager les actes de violence, le crime et les perturbations scolaires. Les données accumulées depuis le début de la mise en œuvre de ces politiques ont cependant démontré leur inefficacité pour ce qui est d'améliorer le comportement des élèves ou la sécurité en milieu scolaire. L'American Psychological Association, en réponse aux préoccupations suscitées par la politique de tolérance zéro, a mis en place une équipe spéciale qu'elle a chargée d'émettre des recommandations à ce sujet. À l'issue d'une année d'analyse approfondie des travaux de recherche accomplis et de la documentation existante, cette équipe a émis les conclusions suivantes :

L'examen des données disponibles a montré que les politiques de tolérance zéro telles qu'elles ont été mises en œuvre n'avaient pas permis de parvenir à l'objectif de mise en place d'un système efficace de discipline scolaire... Il n'a pas pu être établi que la tolérance zéro s'était traduite par une amélioration du climat scolaire ou de la sécurité en milieu scolaire. Sa mise en application sous la forme de mesures d'expulsion temporaire ou définitive d'élèves de leur établissement scolaire ne s'est pas avérée comme un moyen efficace d'amélioration comportementale des élèves. Elle n'a pas permis de résoudre le problème de la surreprésentation des minorités dans les chiffres relatifs aux sanctions prises par les établissements scolaires mais l'a, au contraire, aggravé. Les politiques de tolérance zéro, telles qu'elles sont appliquées, apparaissent comme contraires à nos connaissances relatives au développement des enfants. La tolérance zéro a pour effet de fausser le rapport entre éducation et justice des mineurs et comporte le risque d'un basculement de l'adoption de mesures relativement peu onéreuses à l'échelle des établissements scolaires à des procédures hautement dispendieuses d'arrestation et d'incarcération. Elle s'est traduite par des retombées inattendues pour les élèves, leurs familles et leur entourage (APA, 2008).

Les connaissances relatives aux stratégies alternatives, qui apparaissent comme nettement plus prometteuses en matière de diminution des perturbations scolaires et d'amélioration de la sécurité des élèves au sein de leurs établissements scolaires, se sont heureusement considérablement développées cours de la dernière décennie. La dernière partie traite de la recherche conduite en la matière.

Les alternatives à la tolérance zéro en matière d'amélioration du climat et de la sécurité scolaires

Un modèle holistique de discipline préventive et de soutien à l'amélioration comportementale, le mieux à même de permettre une gestion réussie des problèmes émotionnels et comportementaux par les établissements scolaires (Walker et coll., 1996), a commencé à émerger dans le domaine de la prévention de la violence en milieu scolaire. Ce modèle, essentiellement axé sur la prévention en matière de santé mentale et sur la planification comportementale, passe par trois niveaux d'intervention simultanés. *La prévention primaire* consiste dans des interventions systémiques et précoces dont le but est d'améliorer le climat pour l'ensemble des élèves. *La prévention secondaire* s'adresse aux élèves pour lesquels existe un risque potentiel de violence ou de comportements perturbateurs. Enfin, *la prévention tertiaire* s'adresse à ceux dont les comportements à risque et perturbateurs sont avérés, le but étant de rétablir un certain équilibre de l'enfant et d'améliorer les conditions de son environnement.

Ces trois composantes de la discipline préventive se déclinent en un éventail de stratégies comportementales, et ce à trois niveaux. D'une part, les efforts de prévention accomplis à l'échelle de l'ensemble des établissements scolaires, sous la forme notamment de mesures de résolution des conflits, d'amélioration de la gestion des comportements en salle de classe et d'implication des parents, peuvent contribuer à créer un climat moins propice à la violence. D'autre part, les établissements scolaires évaluent la gravité des menaces de violence et apportent aux élèves exposés au risque de violence et de perturbation scolaire le soutien nécessaire, via des interventions telles qu'accompagnement, gestion de la colère et formation au développement prosocial. Enfin, les établissements scolaires préparés à la prévention de la violence disposent de plans et de procédures efficaces de

réponse aux comportements perturbateurs ou violents, de règles disciplinaires à l'échelle de l'établissement, de programmes d'amélioration des comportements individuels et de réponse aux situations de crise et d'urgence.

Le modèle de discipline scolaire préventive repose sur le postulat qu'il n'existe pas de solution simple aux multiples formes de perturbation scolaire. L'amélioration de la sécurité des établissements requiert des mesures complètes, une planification sur le long terme, un ensemble de stratégies efficaces et un partenariat entre les établissements scolaires, les familles et l'entourage des élèves. L'efficacité des aspects suivants d'un programme complet visant à garantir la sécurité en milieu scolaire a été démontrée.

1. Apprentissage socioémotionnel : les méthodes d'instruction sociale peuvent aider à créer un climat scolaire non violent en apprenant aux élèves les alternatives à la violence dans la résolution des problèmes interpersonnels.
2. Stratégies de salle de classe contre les comportements perturbateurs : des stratégies adéquates de gestion des comportements inappropriés et d'enseignement de comportements convenables peuvent aider à empêcher les comportements inappropriés sans gravité de dégénérer en crise à l'échelle de la classe ou de l'établissement scolaire.
3. Implication des parents : de nombreux établissements scolaires jugent désormais plus utile et plus efficace d'impliquer les parents en tant que partenaires actifs du processus de planification comportementale, plutôt que de les blâmer pour les problèmes de discipline de leurs enfants.
4. Repérage des signaux d'alerte et contrôle précoce : le repérage précoce des élèves présentant un risque de perturbations scolaires et de violence grave augmente les chances qu'un soutien comportemental puisse leur être apporté avant que leurs besoins sociaux et comportementaux ne se transforment en actes violents.
5. Systèmes de collecte des données au niveau des circonscriptions et des établissements scolaires : une collecte améliorée des données disciplinaires et de celles relatives aux rapports à la direction émis peut contribuer à l'évaluation des progrès accomplis au niveau des établissements scolaires et des circonscriptions dans le traitement des incidents disciplinaires majeurs comme mineurs.

6. Planification des interventions en cas de crise et d'urgence : des plans d'intervention et de sécurité efficaces peuvent contribuer à garantir une méthode coordonnée de traitement des incidents scolaires graves.
7. Planification comportementale au niveau des établissements scolaires : l'élaboration de plans d'action disciplinaires au niveau des établissements scolaires et la mise en place d'équipes de soutien à l'amélioration comportementale contribueront à la cohérence des interventions et à l'efficacité de la communication, éléments essentiels d'une stratégie efficace de traitement des perturbations scolaires. Des progrès ont pu être accomplis dans 12 000 établissements scolaires américains dans lesquels un système coordonné d'amélioration des pratiques disciplinaires des établissements scolaires, dit d'« interventions et mesures de soutien comportemental positif », a été mis en place.

Conclusion

La violence qui sévit dans les établissements scolaires constitue un sujet de préoccupation extrêmement sérieux, en France comme aux États-Unis. Le droit des acteurs du système éducatif de recourir à l'ensemble des mesures efficaces en vue d'assurer la sécurité des établissements scolaires et de réduire les comportements perturbateurs, ainsi que la responsabilité qui leur incombe en la matière, ne fait aucun doute.

La controverse perdure, toutefois, au sujet des méthodes utilisées pour y parvenir. Aux États-Unis, le recours largement abusif aux politiques de tolérance zéro s'est traduit par l'exclusion d'élèves de leur établissement scolaire pour des comportements inappropriés mineurs, tels que le fait de se présenter à leur établissement munis de pistolets en plastique ou de médicaments. Or, il importe avant tout de déterminer l'efficacité des stratégies de prévention de la violence en milieu scolaire. Du temps et des ressources précieuses sont alloués en pure perte à des stratégies inefficaces. Plus grave encore, le fait de trop privilégier des stratégies et des mesures ineptes peut avoir pour conséquence de mettre les élèves en danger en

procurant aux acteurs du système éducatif la fausse impression d'agir en faveur de la sécurité.

D'importants travaux de recherche sur les effets et l'efficacité des mesures de tolérance zéro et d'un large éventail de mesures alternatives ont été conduits au cours des 15 dernières années. Ces travaux ont immanquablement échoué à démontrer l'efficacité de la tolérance zéro en matière de promotion de la sécurité en milieu scolaire ou d'amélioration du comportement des élèves. Si les mesures de promotion de la sécurité en milieu scolaire peuvent représenter un volet nécessaire de plans holistiques de prévention de la violence, peu de données sur les effets de ces mesures, de manière générale, sont disponibles. On est donc en droit d'en déduire qu'elles ne suffisent probablement pas à elles seules à assurer une telle sécurité. Les données sur les mesures d'exclusion temporaire ou définitive des élèves de leur établissement scolaire sont encore plus probantes : ces mesures, bien que largement mises en œuvre, sont porteuses d'un haut facteur de risque d'abandon de leur scolarité par les élèves et de retombées négatives sur leur performance scolaire, tandis que les minorités ethniques sont surreprésentées parmi les élèves concernés. La recherche et la pratique ont heureusement permis, au cours de la même période, de dégager un ensemble de mesures alternatives fondées sur des données probantes qui, utilisées dans le cadre de stratégies disciplinaires exhaustives, se sont effectivement avérées efficaces en matière de réduction du risque de violence en milieu scolaire.

L'histoire de l'éducation peut être vue comme une série d'expérimentations heureuses et malheureuses. Aux États-Unis, si celle de la tolérance zéro a suscité un fort élan d'optimisme dans les années 1990 quant aux chances que des méthodes intransigeantes puissent permettre de régler les problèmes de violence et de discipline, les enquêtes minutieuses conduites au fil des ans ont démontré qu'il n'en était rien. Il est permis d'espérer que l'expérience américaine s'avèrera instructive pour les décideurs et les acteurs du système éducatif français dans leur action contre les problèmes de violence et de perturbation dans les établissements scolaires français.

Russell J. SKIBA